

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

16+

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
"МУРМАНСКИЙ АРКТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ"**



**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Материалы Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием кафедры иностранных языков
Института гуманитарных и социальных наук
Мурманского арктического университета
(30 октября–3 ноября 2023 г.)*

Научное электронное издание

Мурманск
Издательство МАУ
2024

УДК 81(082)
ББК 81.2-9я43+81.18я43
А 43

Редакционная коллегия:

С. А. Виноградова, д-р филол. наук, доцент,
директор Института гуманитарных и социальных наук МАУ (науч. редактор);
Е. В. Александрова, канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой иностранных
языков Института гуманитарных и социальных наук МАУ (отв. редактор);
Е. Н. Квасюк, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков
Института гуманитарных и социальных наук МАУ (ред.)

А 43 Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков : [Электронный ресурс] : мат. Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием кафедры иностранных языков Института гуманитарных и социальных наук Мурманского арктического университета (30 октября – 3 ноября 2023 г.). / науч. ред. С. А. Виноградова. – М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Мурман. аркт. ун-т. – Электрон. текст. дан. (1,69) – Мурманск : Изд-во МАУ, 2024. – 1 опт. компакт-диск (CD-ROM). – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium II 128 MbRAM ; Windows 9X–10 ; свободное место на HDD 131 Mb ; привод для компакт-дисков CD-ROM 2x и выше. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-907905-09-2

В сборнике традиционно представлены статьи, объединенные двумя основными аспектами научных исследований – проблемами лингвистики, включающими также вопросы переводоведения, и проблемами методики обучения иностранным языкам и переводу.

Издание адресовано преподавателям вузов, студентам – бакалаврам, магистрантам и аспирантам, учителям школ и гимназий, а также всем тем, кто интересуется проблемами современной лингвистики и иноязычного образования.

Научное электронное издание
Минимальные системные требования:
PC не ниже класса PentiumII 128 MbRAM;
свободное место на HDD 131 Mb;
привод для компакт-дисков CD-ROM 2x и выше.

© Мурманский арктический университет, 2024

ISBN 978-5-907905-09-2

Научное электронное издание

Минимальные системные требования:
PC не ниже класса PentiumII 128 MbRAM;
свободное место на HDD 131 Mb;
привод для компакт-дисков CD-ROM 2x и выше

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Материалы Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием кафедры иностранных языков
Института гуманитарных и социальных наук
Мурманского арктического университета
(30 октября–3 ноября 2023 г.)*

Редакционная коллегия:

С. А. Виноградова, д-р филол. наук, доцент,
директор Института гуманитарных и социальных наук МАУ
(науч. редактор);

Е. В. Александрова, канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой иностранных
языков Института гуманитарных и социальных наук МАУ (отв. редактор);

Е. Н. Квасюк, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных
языков Института гуманитарных и социальных наук МАУ (ред.)

Подписано к использованию 14.10.2024

Объем издания 1,69 Мб

Тираж 30 экз.

Компьютерная верстка Г. М. Плишко

ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет"

183010, г. Мурманск, ул. Спортивная, 13.

Телефон (8152) 21-38-01

E-mail: office@mauniver.ru

<https://www.mauniver.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ.....	8
ВИЗУАЛЬНЫЕ ОПОРЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ	9
<i>Александрова Е. В.</i>	
СПЕЦИАЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ КАК ЧАСТЬ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	13
<i>Епимахова А. С.</i>	
ПРОБЛЕМА ЭВФЕМИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ США И ВЕЛИКОБРИТАНИИ.....	18
<i>Зенов Е. В.</i>	
ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ВИЗУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ В ПРОЦЕСС СОЗДАНИЯ ИЛЛЮСТРАЦИИ ИДИОМЫ.....	22
<i>Исакова Е. М.</i>	
"ПОРТРЕТ ГОЛОСА": ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГЕРМЕНЕВТИКА МАРГАРЕТ ЮРСЕНАР КАК ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	27
<i>Копылов А. В.</i>	
ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В КОНТЕКСТУАЛЬНОМ АСПЕКТЕ	33
<i>Крюкова Н. Ф., Коробкова Ю. В.</i>	
УМЕНИЕ ОТСТАИВАТЬ ТОЧКУ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕДАКТИРОВАНИЯ КАК КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕРЕВОДЧИКА.....	38
<i>Малявина А. Н.</i>	
КОГНИТИВНО-СЕМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИЗНАКОВОЙ МЕТАФОРЫ И МЕТОНИМИИ	41
<i>Позднякова А. Р., Виноградова С. А.</i>	
КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ ТРАКТОВКА МЕЖДОМЕТНЫХ ЗНАЧЕНИЙ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ СЕМАНТИКИ	47
<i>Чуносова И. А.</i>	
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	53
К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	54
<i>Виноградова Ю. И., Путистина О. В.</i>	

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ СТАРШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗОВ	60
<i>Ганич Е. С., Попович Г. К.</i>	
ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ УЧЕНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	66
<i>Квасюк Е. Н.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	72
<i>Кускова С. В.</i>	
РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	78
<i>Путистина О. В., Пенькова П. Д.</i>	
ПРИЕМЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	83
<i>Путистина О. В., Окорокова Е. И.</i>	
ТЕХНОЛОГИЯ КЕЙС-СТАДИ И НЕКОТОРЫЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	88
<i>Хмара А. О., Копылов А. В.</i>	
ИНТЕГРАЦИЯ КЕЙС-СТАДИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	93
<i>Хмара А. О., Лисицына Т. Н.</i>	
СПИСОК АВТОРОВ	99

ПРЕДИСЛОВИЕ

XII ежегодная всероссийская научно-практическая конференция с международным участием кафедры иностранных языков Института гуманитарных и социальных наук МАУ "Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков" была организована в смешанном формате (онлайн и офлайн) и прошла с 30 октября по 3 ноября 2023 г.

Конференция состояла из 3 секций "Актуальные вопросы лингвистики и переводоведения", "Актуальные вопросы теории и методики преподавания иностранных языков" и "Аудиовизуальный перевод: вызовы и перспективы".

В конференции приняли участие 22 участника (преподаватели вузов, аспиранты и магистранты) из Узбекистана и разных городов Российской Федерации: Мурманска, Архангельска, Твери, Нижнего Новгорода, Калининграда, Челябинска и Воронежа.

Статьи, представленные в сборнике, отражают современное состояние как лингвистики и переводоведения, так и методики преподавания иностранных языков.

Редакторы сборника выражают глубокую благодарность коллегам и друзьям кафедры, откликнувшимся на призыв принять участие в конференции и обеспечившим плодотворную и насыщенную работу всех секций и мастер-классов. Особо благодарим ученых, приславших свои статьи в этот сборник.

С. А. Виноградова

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ
И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ**

Визуальные опоры в обучении англоязычной фразеологии

Александрова Е. В. (г. Мурманск, ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", кафедра иностранных языков, *aevea@mail.ru*)

Аннотация. Статья предлагает обзор визуальных опор, применяемых в процессе обучения англоязычным фразеологическим единицам. Визуальные опоры рассматриваются с точки зрения возраста учащихся и их уровня владения иностранным языком. Автор предлагает также анализ применения визуальной метафоризации в процессе обучения фразеологии иностранного языка.

Abstract. The article presents an overview of visual aids used in the process of teaching English idioms. Visual aids are viewed in terms of students' age and foreign language proficiency level. The author also offers an analysis of the use of visual metaphorisation in the process of teaching foreign idioms.

Ключевые слова: фразеологическая единица, обучение, визуальная опора, визуальная метафора

Key words: idiom, teaching, visual aids, visual metaphor

Обучение фразеологии иностранного представляет собой сложную задачу в силу образности фразеологических единиц, многообразия их лексического состава и структурных особенностей. Однако процесс обучения можно сделать более эффективным благодаря применению приемов, которые не только облегчают понимание фразеологии, но и стимулируют их запоминание.

Визуальная опора может стать эффективным инструментом для обучения фразеологии иностранного языка независимо от их возраста и уровня владения иностранным языком [1; 2].

Ниже приведены некоторые способы использования визуальной опоры для разных возрастных групп и уровней владения иностранным языком.

Учащиеся младшего возраста с низким уровнем владения языком. Эффективным способом может быть использование карточек с картинками, на которых изображены как буквальные, так и переносные значения фразеологических единиц. Например, для фразеологической единицы англ. *butterflies in one's stomach* (to be very nervous and anxious) можно представить следующие изображения.



Рис. 1



Рис. 2

Учащиеся со средним уровнем владения языком

Эффективным способом применения визуальной опоры может стать использование комиксов мемов. Комиксы или мемы, в которых изображены фразеологические единицы и их значения, можно использовать как в качестве способа семантизации этого значения, так и устного обсуждения различий между буквальным и переносным значениями. В качестве творческого проекта можно предложить обучающимся создать свои собственные комиксы с использованием фразеологических единиц.

Ниже приведен мем, основанный на значении фразеологической единицы англ. *to get cold feet* (to suddenly become too frightened to do something you had planned to do, especially something important such as getting married).



Рис. 3

Еще одним примером может служить приведенный ниже комикс, основанный на значении фразеологической единицы англ. *to be all ears* (to be waiting eagerly to hear about something).



Рис. 4

Учащиеся с более высоким уровнем владения иностранным языком

Одним из эффективных способов иллюстрации употребления иноязычной фразеологической единицы в контексте могут стать анимированные видеоролики: они помогут объединить буквальные и переносные значения, а также дополнительные пояснения и примеры употребления в разных ситуациях иноязычного общения.

В рамках реализации международного исследовательского проекта "Фразеологический аспект в обучении иностранному языку на основе визуальной метафоризации" были созданы иллюстрации трех типов для применения в процессе обучения иноязычной фразеологии на основе когнитивной метафоры. Первый тип представляет собой дословную репрезентацию лексических компонентов фразеологизма, или область источника (в данном примере – англ. *to be climbing the walls*).

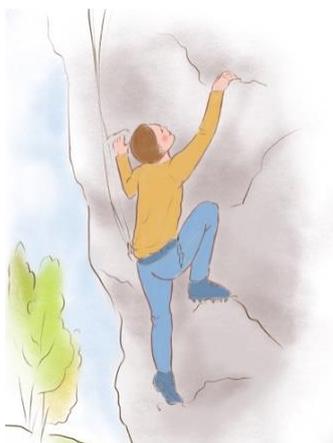


Рис. 5

Второй тип – значение фразеологизма с учетом области цели в метафоре FEELING EXTREME AGITATION IS AN URGE TO MOVE BEYOND A BARRIER (англ. *to suffer unpleasant feelings such as worry, in an extreme way (frustration, anger, boredom, fear)*).



Рис. 6

Третий тип – комплексное изображение, объединяющее как план выражения, так и план содержания ФЕ (значение + метафорический компонент), т. е. как область источника, так и область цели [3].



Рис. 7

Визуальные опоры в обучении фразеологии иностранного языка необходимо подбирать в соответствии с возрастом и уровнем владения языком учащихся. Основными условиями выбора подходящих визуальных опор является их понятность, визуальная привлекательность и соответствие целям и задачам образовательного процесса.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ и АНФ в рамках научного проекта № 21-512-14002

Библиографический список

1. Исакова Е. М. Современные методы визуализации идиом английского языка / Е. М. Исакова, Н. Ф. Крюкова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2023. – № 2(77). – С. 112–118. – DOI 10.26456/vtfilol/2023.2.112. – EDN YWSZGN.
2. Исакова Е. М. Визуализация как современная методика обучения английской фразеологии / Е. М. Исакова // Актуальные вопросы филологии и лингводидактики: современные тенденции и перспективы развития : Сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 01 марта 2023 г. – Санкт-Петербург: Российский государственный гидрометеорологический университет, 2023. – С. 50–54.
3. Исакова Е. М. Визуализация метафорических фразеологических единиц: когнитивный подход / Е. М. Исакова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2023. – № 4(79). – С. 108–113. – DOI 10.26456/vtfilol/2023.4.108.

Специальный словарь как часть литературного произведения

Епимахова А. С. (г. Архангельск, ФГБОУ ВО "Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова",
a.epimahova@narfu.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются специальные прикнижные словари, выпущенные под одной обложкой с литературными произведениями. Они не только позволяют читателю понять используемую в тексте специальную лексику (в прямом и переносном смысле), но и являются продолжением авторского текста, воспроизводя его особенности.

Abstract. The paper deals with specialised dictionaries published together with literary works. They allow the reader to understand specialised vocabulary used in the text (literally and figuratively) and contribute to the author's text reproducing its features.

Ключевые слова: специальный словарь, прикнижный словарь, морской словарь, А. С. Шишков, Д. А. Лухманов, А. Н. Некрасов

Key words: specialised dictionary, book dictionary, maritime dictionary, naval dictionary, Alexander Shishkov, Dmitry Lukhmanov, Alexey Nekrasov

С момента создания первых российских морских словарей многие из них были притекстовыми, т. е. являлись частью другого произведения: научного исследования по судостроению или маневрированию судов, воспоминаний о морских плаваниях. Такие словари могли быть предназначены для специалистов в момент формирования морской терминологии или же для широкой публики, которая иначе не смогла бы понять текст, написанный моряком. Ярким примером последнего является "Песня некоторого мореходца изъясняющего любовь свою теми словами и мыслями, какими по привычке к мореплаванию воображение его", написанная в молодости А. С. Шишковым, будущим адмиралом и составителем первого морского (и в целом терминологического) словаря в России. Изначально "Песнь..." сопровождалась словарем, озаглавленным "Истолкование морских терминов, упоминаемых в песне". При перепечатке произведения в журнале "Зритель" словарь был размещен в постраничных сносках к тексту. Морская лексика используется Шишковым метафорически для описания чувств: "...Къ тебе душевно прикрѣплень, // Я за тобою *буксируюсь*...", а словарь позволяет раскрыть метафору для непосвященного в морское дело человека: "Буксировать, значить, когда гребное судно привязавшись къ другому судну, тянетъ его за собою" [5, с. 503].

Создание художественных текстов, требовавших для понимания специального словаря, продолжилось и в XX в. В качестве примера приведем воспоминания Д. А. Лухманова, которые он дополнял и перерабатывал на протяжении многих лет. Если текст 1903 г. сопровождается комментариями, то в изданиях 1930-х гг. они собраны в "Краткий словарь морских терминов и выражений". Этот же словарь, регулярно дополнявшийся составителем, вошел в состав учебников и методических рекомендации (подробно см. [1]). Можно сказать, что словарь Д. А. Лухманова выполняет целый ряд функций: он позволяет неспециалисту понять текст, а для подростковой аудитории "Маленькая морская энциклопедия" и "Краткий словарь морских терминов и выражений" становятся источником информации о профессии.

Считается, что с Д. А. Лухманова списан ряд литературных героев. В том числе он стал одним из прототипов капитана Врунгеля, вышедшего из-под пера А. Н. Некрасова. Помимо этой юмористической повести, Некрасов является автором рассказов, очерков, статей, заметок научно-популярного характера по океанографии, истории корабельного дела и др. [3]. Интересно, что "Приключения капитана Врунгеля" сопровождает "Толковый морской словарь для бестолковых сухопутных читателей". Не менее интересно, что в переводе книги на английский язык он отсутствует.

Многочисленные примеры свидетельствуют о том, что обычно специальные прикнижные словари поддаются переводу. Почему же было принято решение не переводить словарь? Вероятно, дело в том, что он содержит не только специальную информацию. Рассмотрим фрагмент текста, для понимания которого может потребоваться специальный словарь:

– Фукс, – кричу, – набивайте грот!

Он встрепенулся, посмотрел так растерянно – и давай все подряд запихивать в кубрик: спасательные круги, запасной трос, фонари. Поворот, конечно, не вышел, прозевали...

– Отставить! – кричу я.

Он тогда все пожитки назад вытащил и поставил у самого фальшборта [2, с. 44].

Фукс попадает в забавную ситуацию, поскольку не владеет морской лексикой. Возможно, не владеет ей и читатель. В тексте подчеркнуты специальные единицы, которые включены в словарь:

***Грот** – пещера, обычно искусственная. А в морском деле **грот** – главный парус на главной мачте [2, с. 172].*

Кубрик – общая жилая каюта и распространенная собачья кличка [2, с. 173].

Набить – Смотря по тому, что набить. Если снасть набить – это значит натянуть так, что дальше некуда [2, с. 174].

Трос – снасть, всякий канат, веревка, веревочка. Если веревка привязана хотя бы одним концом к чему-нибудь на судне, она уже становится частью такелажа [2, с. 175].

Фальшборт – часть борта выше главной палубы. Приходится следить, чтобы в этой части корабля никакой фальши не было, а то, не ровен час, и в воду свалиться недолго [2, с. 176].

Информацию можно разделить на 3 типа: собственно толкование ("грот – главный парус на главной мачте", толкование слова "трос" и др.), дополнительные значения слов, объясняющие языковую игру ("Грот – пещера, обычно искусственная", "смотря по тому, что набить"), информация, не имеющая отношения к тексту ("распространенная собачья кличка").

В переводе языковая игра не воспроизводится:

"Fooks!" I shouted. "Take in the mainsail!"

He jumped, gave me a perplexed glance and began to pull at the sheet of the sail.

"Stop it!" I yelled.

He left off and stared at me wonderingly [6, p. 51].

Также интересен пример, содержащий изобретенное капитаном Врун-гелем слово "вмордувинд":

До тех пор нам везло: ветер все время дул в корму, чистый фордевинд. А тут задул прямо в нос – "вмордувинд", как говорится [2, с. 44].

Данная единица поясняется как в самом тексте, так и в словарной статье "курс":

Курс – направление движения судна. Также направление ветра по отношению к идущему под парусами судну. Если ветер дует прямо в корму, говорят, что курс фордевинд. Когда не в корму, но сзади – бакштаг. Когда прямо в бок – галфинд. В скулу – бейдевинд. Ветер, дующий прямо в нос, прежде названия не имел, но этот пробел в морской терминологии заполнен Х. Б. Врун-гелем, предложившим название "Вмордувинд", которое прочно вошло в морской словарь [2, с. 173].

Переводчик принимает решение не воспроизводить не только авторский неологизм, но и термины, присутствующие в данном предложении ("фор-девинд") и ряде соседних предложений:

Up till then we had been lucky with the wind, which was fair and steady. But now the wind turned and hit us dead in the face [6, p. 50].

Возможно, причина по которой в переводе морская терминология используется меньше, чем в тексте оригинала, как раз в отсутствии толкового словаря, который помог бы читателю? Впрочем, часть единиц, включенных в словарь, приводится и в переводе на английский язык: *Рядом лежал секстант. ... в углу валялся адмиралтейский якорь с двумя смычками ржавой цепи* [2, с. 7–8] = *Beside it lay a sextant. ... in the corner sat an admiralty anchor with bits of rusty chain* [6, p. 11]; *Бросил спасательный круг, компас вместе с нактоузом, пару весел, анкерок воды, из гардероба кое-что...* [2, с. 145–146] = *...I passed down some of the valuables, dropped a ring-buoy, the compass together with the binnacle, a couple of oars, a cask of water, some clothes...* [6, p. 148].

Причина отказа от перевода словаря, состоит, вероятно, в том, что передача юмора и языковой игры потребовала бы слишком большой адаптации и отхода от текста оригинала, в котором игра слов структурирует текст наряду с маршрутом плавания [4, с. 155].

Прикнижный специальный словарь может быть тесно связан с текстом литературного произведения, о чем свидетельствует его трансформация в систему сносок и обратно. Он помогает читателю-неспециалисту понять фрагменты, где используется специальная лексика, как в прямом, так и в переносном смысле. Словарь вплетается в канву произведения, продолжая авторский замысел. Он позволяет читателям книг Д. А. Лухманова, много лет посвятившего преподаванию, приобщиться к морской профессии, а читателям "Приключений капитана Врунгеля" А. Н. Некрасова – получить удовольствие от юмористической подачи материала.

Библиографический список

1. Епимахова А. С. Лексикографическая деятельность Д. А. Лухманова: Краткий словарь морских терминов и выражений // Лексикография и коммуникация – 2023: сборник материалов IX Международной научной конференции, г. Белгород, 20–21 апреля 2023 г. С. 36–42.

2. Некрасов А. С. Приключения Капитана Врунгеля. М.: Детская литература, 1992. 348 с.
3. Некрасов Андрей Сергеевич [Электронный ресурс] // Библиогид / Российская государственная детская библиотека. URL : <https://bibliogid.ru/archive/pisатели/o-pisatelyakh/484-nekrasov-andrej-sergeevich> (дата обращения: 28.11.2023).
4. Сенне К. "Приключения капитана Врунгеля": история свободного плавания // Детские чтения. 2015. Т. 8, № 2. С. 141–159.
5. Симоненко А. Ю. А. С. Шишков и терминография: начало лексикографической деятельности // Очерки по истории и теории русской терминографии XVIII – 1-й пол. XIX вв. Донецк: Юго-Восток, 2009. С. 500–512.
6. Nekrasov A. The adventures of Captain Wrungel. Moscow: Progress Publishers, 1981. 183 p.

Проблема эвфемии в образовательных учреждениях США и Великобритании

Зенов Е. В. (*г. Мурманск, ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", кафедра иностранных языков, yegzenov@gmail.com*)

Аннотация. Автор статьи выявляет проблему эвфемизмов и новых языковых конвенций, использующихся в средних и высших образовательных учреждениях Великобритании и США. Изучаются лексические единицы, используемые участниками образовательного процесса, выявляются причины их использования и определяется, какое влияние они оказывают на академическую среду в целом.

Abstract. The author of the article identifies the problem of euphemisms and linguistic conventions used in secondary and higher educational institutions in the UK and the USA. The article studies the lexical units used by participants of the educational process, pinpoints the reasons for their use, and evaluates their impact on the academic environment as a whole.

Ключевые слова: эвфемия, эвфемизмы, языковая конвенция, политкорректность, толерантность, образование

Key words: euphemism, linguistic convention, political correctness, tolerance, education

Несмотря на изученность эвфемии, она по-прежнему представляет особый интерес в связи с тем, что любопытна ее эволюция от несущественного явления, распространенного преимущественно в политических кругах, до феномена национального масштаба. Хотя формально эвфемия призван защитить уязвимые слои населения и способствовать созданию терпимого общества, на сегодняшний день использование языковых конвенций не только поддерживает меньшинство, но и может развязывать ему руки в выборе того, что является для него оскорбительным – из-за неочевидности смысла, который вкладывается в тот или иной эвфемизм. При этом наиболее очевидно влияние эвфемии в тех местах, руководство которых постулирует важность терпимости – например, в западных образовательных учреждениях. Об академической среде США и Великобритании, эвфемия в которых играет особенно важную роль, и пойдет речь в этой статье.

Англосаксонская образовательная среда устроена так, что отражает политическую и социальную обстановку в стране – это очевидно на примере того, какие мнения порицаются в академической обстановке. В последние годы в евроатлантических университетах поднимается вопрос так называ-

емой "микроагрессии" (*microaggression*), которую меньшинства могут увидеть в любом высказывании. Западными авторами приводятся примеры: оскорбительными могут посчитаться такие заявления, как "Америка – это плавильный котел", "работу должны получать наиболее квалифицированные специалисты" и "нет иной расы кроме как человеческая" [3, р. 2]. Само слово "микроагрессия" представляет собой конвенциональный эвфемизм для "оскорбления", однако приставка "микро-", очевидно, предполагает, что оскорблением может оказаться что угодно – например, мнение, не устраивающее сторонников политкорректности, или слово, в контексте показавшееся обидным. Подход, когда любое слово (или действие) может показаться оскорбительным и быть квалифицировано как "микроагрессия", культивирует систему, в которой оскорбленным может быть признан любой – и это очень удобно для меньшинств, ведь под эвфемизм "микроагрессия", границы которого ничем и никем ясно не определены, потенциально попадает любая лексическая единица.

Показателен еще один эвфемизм, используемый администрацией западных вузов – "имплицитная предвзятость" (*implicit bias*), подразумевающий наличие неосознанных предрассудков о той или иной группе. Данный эвфемизм используется вместо более очевидных "шовинизм", "расизм", "сексизм" и т. п., так как предполагает, что предрассудком, в отличие от очевидно выраженных взглядов, может обладать практически каждый, и не всегда осознанно. Ратгерский университет использует понятие *implicit bias* в официальных документах на своем сайте, при этом узревая в этом феномене проблему, с которой необходимо бороться. Имплицитная предвзятость, как указывает администрация вуза, не просто существует, но ей нужно противостоять – это поможет создать благоприятную среду для всех, вовлеченных в образовательный процесс. Однако результаты исследований показывают, что оценка работы студентов необъективна, т. е. оценивается в пользу белых мужчин, только по некоторым направлениям; в остальных случаях предвзятость или совсем не наблюдается, или характеризуется обратной дискриминацией [2, р. 9].

Такие эвфемизмы, имеющие под собой идеологическую базу, становятся инструментами в социально-политической борьбе: формально они постулируют важность всеобщего понимания и создания для всех комфортных условий, но на самом деле подрывают ценности академической среды: из дискуссии, которая предполагается свободной и искренне терпимой для участников образовательного процесса, исключается все, что может показаться

спорным, неоднозначным или не вписывающимся в повестку дня. Размытость "разрешенного" и "табуированного" в языковом аспекте как раз и поддерживается эвфемизмами вроде "микроагрессии" и "имплицитной предвзятости". Западный подход предполагает, что дозволено может быть то, что не оскорбляет ничьих чувств, а недозволенное – то, что чьи-то чувства задевает. Однако оба понятия указывают, что во вторую категорию может попадать практически что угодно.

Это приводит нас к мысли о том, что евроатлантическое образование отражает идеологию политкорректности, утверждающую полярные взгляды на "хорошее" и "плохое". На этой схеме слева показаны положительные ценности, к которым необходимо стремиться, справа – их антиподы, которых необходимо избегать [1, с. 103]:

- Единство в разнообразии – иерархичность;
- Равноправие – дискриминация;
- Терпимость – ненависть;
- Уважение – унижение;
- Инклюзивность – эксклюзивность.

Такой однозначный взгляд на вопросы хорошего и плохого представляется обтекаемым: что подразумевается под "единством в разнообразии" и почему оно всегда лучше "иерархичности"? В такой среде, как образование, правила политкорректности, предполагающие включение в процесс любого человека, вне зависимости от его умений, взглядов и мировоззрения, приведут к тому, что критическое мышление отойдет на второй план, а отказ от "иерархичности" сотрет необходимую грань между учеником и учителем.

В этом вопросе эвфемизмы, представляя собой языковое проявление идеологии политкорректности, лишь способствуют стиранию грани между старшим и младшим, хорошим и плохим: и так как на смену "иерархичности" приходят размытые понятия вроде "единства в разнообразии", в непонимании остаются все, кроме "угнетаемых". Меньшинство может заявить о том, что его достоинство оскорбляют, в том числе благодаря введению таких понятий, как "микроагрессия" и "имплицитная предвзятость". С другой стороны, большинство, не видя осязаемую грань между допустимым и запрещенным, остается в смятении, потому что смысл и содержание понятий неочевидны.

Точно так же, как "расизм", "гомофобия" и другие вошедшие в российский и англосаксонский обиход слова становились камнем преткновения в течение многих лет, сейчас особенно проблемными становятся уже новые по-

нения, и вокруг этих языковых конвенций продолжается конфликт между "угнетателями" и "угнетаемыми". "Имплицитная предвзятость" и "микроагрессия" представляют лишь новый виток в этом конфликте: если раньше во главу угла выносились действительно релевантные для меньшинств проблемы, и "сексизм", "расизм" и другие "-измы" становились обозначением действительно существующих, сложных явлений, сейчас евроатлантическое сообщество придумывает новые термины, способные показаться российскому читателю совершенно невыносимыми. В западном образовании, в целом отражающим евроатлантическую социально-политическую картину, происходит смещение от общего и конкретного к неоднозначному и частному – так и порождаются термины, рассмотренные в этой статье.

Следствием языковых трансформаций становится страх: для обучающихся это боязнь сказать то, что может задеть их одноклассника или одногруппника, для преподавателей и административных работников – потерять свое место из-за неудачно сказанного слова. При этом руководство образовательных учреждений не имеет ни желания, ни воли, чтобы взять ситуацию под контроль, и остается безучастным [4, р. 34]. Стоит упомянуть письмо в один из американских журналов: его автор отмечает, что проблема академической среды в том, и обучающиеся, и педагоги чувствуют себя так, словно им приходится "ходить на цыпочках" в попытке случайно не произнести слово, которое может оскорбить кого-то в их окружении [5, р. 385].

Библиографический список

1. Майба В. В. О структуре языка политкорректности (на примере английского и русского языков) // Политическая лингвистика. 2012. № 2. С. 102–108.
2. Hermanson S. Implicit bias, stereotype threat, and political correctness in philosophy // *Philosophies*, Vol. 2, iss. 4. 2017. Pp. 1–17.
3. Robbins S. From the Editor – Sticks and Stones: Trigger Warnings, Microaggressions, and Political Correctness // *Journal of Social Work Education*. 2016. № 52:1. Pp. 1–5.
4. Schalin J. Academic Freedom in the Age of Political Correctness // John W. Pope Center for Higher Education Policy. 2016. Pp. 1–40.
5. Shulman L. Microaggressions and Political Correctness: Creating a Positive Classroom Culture // *Journal of Social Work Education*. 2016. № 52 (3). Pp. 385–386.

Вербализация визуальных образов в процесс создания иллюстрации идиомы

Исакова Е. М. (г. Тверь, ФГБОУ ВО "Тверской государственный университет")

Аннотация. В статье освещена роль вербализации визуальных образов на предварительном этапе создания иллюстрации идиомы. Отмечается значимость этапа вербализации для создания комплексного изображения идиоматического выражения (значение + метафорический компонент), что обычно требует четкого детального описания как плана выражения, так и план содержания для составления технического задания для дизайнера. Рассматривается возможность использования вербализации как отдельной методики и на этапе работы с готовой иллюстрацией в лингводидактическом ключе.

Abstract. The article highlights the role of verbalization of visual images at the preliminary stage of creating an illustration of an idiom. The significance of the verbalization stage is noted for creating a complex image of an idiomatic expression (meaning + metaphorical component), which usually requires a clear detailed description of both the expression plan and the content plan. The possibility of using verbalization as a separate technique at the stage of working with a finished illustration in a linguodidactic manner is considered.

Ключевые слова: метафорическая проработка, вербализация визуальных образов, визуальная метафоризация, аудиодискрипция

Key words: metaphorical elaboration, verbalization of visual images, visual metaphorization, audio discrimination

Визуальное восприятие стало неотъемлемой частью современной культуры и коммуникации, а эффективное использование визуальных элементов может существенно повысить эффективность обмена информацией и воздействие на человека. Обилие визуального контента в пространстве, окружающем человека, объясняется в первую очередь тем фактом, что человек – существо оптическое. Мы познаем мир, как реальный, так и воображаемый, прежде всего при помощи зрения. По разным подсчетам считается, что человек воспринимает от 60 до 90 процентов информации посредством органов зрения [1, с. 129]. В мире метафор, где слова раскрывают глубинные смыслы и дополняют визуальные образы, идиомы становятся яркими красками в холсте языка. Они не только отражают культурные аспекты, но и передают нюансы человеческого опыта через визуальное восприятие. Так,

и в русском, и в английском языках можно встретить идиомы, в которых отражается важность зрительного восприятия для человека:

Глаза – зеркало души – выражение, подчеркивающее, что через взгляд можно увидеть чувства и эмоции человека.

A sight for sore eyes – кто-то или что-то, на что приятно смотреть.

The apple of one's eye – дорогой человек.

В процессе обучения идиоматике иностранного языка возникает справедливый вопрос: как наиболее эффективно использовать знание об особенностях визуального восприятия человека в учебных целях. В ряде экспериментальных исследований выявлялись способы применения принципов теории двойного кодирования при обучении именно образному языку. Было обнаружено, что этимологическая информация и образы играют важную роль в обработке метафорических предложений [2]. Напомним, что одной из теорий, имеющей особое значение для обучения второму языку, является *теория двойного кодирования* [3]. Согласно этому подходу, вербальная и невербальная информация обрабатываются по разным каналам и по-разному представляются в сознании человека. Следовательно, двойное кодирование ввода обеспечивает альтернативный путь для его последующего воспроизведения. Информация, представленная как с помощью визуальных, так и вербальных кодов, будет храниться и извлекаться легче, чем информация, представленная только с помощью одной модальности.

Таким образом, несмотря на всю глубину и влияние визуального восприятия, самым эффективным способом подачи информации будет сочетание вербальное + визуальное.

Перспективными методиками обучения идиоматике английского языка в настоящее время являются методика *метафорическая проработки* (metaphorical elaboration) Криса Рамонды [4] и методика *визуальной метафоризации*, которая разрабатывается в рамках международного проекта Тверского госуниверситета и университета города Клагенфурт в Австрии *Фразеологический аспект в обучении иностранному языку на основе визуальной метафоризации*. Обе методики нацелены на создание наиболее эффективного изображения (иллюстрации идиомы), которое будет сопровождать вербальный компонент идиоматического выражения и стимулировать его запоминание в процессе изучения иностранного языка.

Примечательно, что одним из самых главных этапов работы над созданием иллюстрации идиомы является ее *вербализация* – детальное описание

именно будущей иллюстрации идиомы членами команды для последующей прорисовки идиомы дизайнером.

Приведем пример вербализации визуального образа для метафорической проработки идиомы Крисом Рамондой.

Таблица 1

APPENDIX D PICTURE COLLABORATION NOTES

D.1 Samples of notes

Literal Plus Figurative picture	Meaning of idiom	Suggestions for design from researcher	Illustrator's intended course of action	Follow up from researcher
Give someone the green light	If someone in authority gives someone or something the green light, they allow someone to do something.	Due to the international usage of green lights for permission to proceed in traffic signals, I think we can exploit this effectively here. What I imagine is maybe like a traffic guard actually holding and offering traffic light with the green very evidently bright with one hand. Maybe with his other hand, he's showing the OK sign and the person in the car has one hand out of the window also holding an OK sign.	View from the back of the car, with Drive coming out from side window, taking the light from traffic controller. Both of them showing OK sign with one hand. I would replace 2 OK signs with only traffic controller showing with one hand welcoming sign (like please pass through. Not sure if I explained properly).	Yes, I like your idea, let's try it. Just be sure the green light is very big. It can be exaggerated a bit if needed for foregrounding purposes.
Turn heads	If someone or something turns heads, they are so beautiful, unusual, or impressive that people notice them and admire them.	There could be two or three heads turning because there is an incredibly attractive woman	As described. On the left beautiful woman head, front view and on the right 3 men heads turning and looking at her	Great. If it's possible, add in some motion marks so that "turn" is more emphasized
Walk into the lion's den	If you walk into the lion's den, you deliberately place yourself in a dangerous or difficult situation.	There could be a man walking into a lion's den (there could be a warning sign or something that indicates dangerous lions are inside). The man could have a thought bubble with him imagining himself willingly facing the lions). A cold turkey (maybe his feathers are plucked	As described. Side view... I think "bubble" explains situation very well even without any additional sign at the entrance.	Sounds good. In that case make lions look threatening/aggressive in the "bubble"

Из примера (табл. 1) видно, что для создания комплексного изображения идиомы (значение + метафорический компонент) требуется четкое детальное описание как ее план выражения, так и план содержания. При этом обе части должны логически объединяться в одну историю, чтобы сработать как единая иллюстрация.

Таким образом, в процессе вербализации визуального образа можно выделить следующие этапы:

1. Вербализация значения идиомы. Например, для идиомы turn heads участники встречи описали ее значение: "if someone or something turns heads, they are so beautiful, unusual, or impressive that people notice them and admire".

2. Вербализация плана выражения и плана содержания идиомы для одной иллюстрации – задание для прорисовки дизайнером: There could be two or three heads turning because there is an incredibly attractive woman.

3. Корректировка вербализации визуального изображения – дополнения или создание новой версии иллюстрации, если по каким-то причинам первая версия иллюстрации не сработала: If it is possible add in some motion marks so that "turn" is more emphasized.

Вербализация визуальных образов, т. е. описание изображения словесными выражениями может быть использовано как отдельная или дополнительная методика в обучении запоминанию и использованию идиом. Данная методика может иметь положительный эффект по следующим причинам:

1. Вербализация помогает закрепить в памяти визуальные впечатления. Когда мы описываем изображение словами, это создает связь между вербальным и визуальным представлением, что может усилить и улучшить запоминание.

2. Коммуникация и обмен информацией: вербализация является эффективным средством обмена информацией. Когда люди могут точно описать визуальные впечатления, это упрощает коммуникацию и передачу мыслей другим. Именно вербализация помогла достичь взаимопонимание между членами научного коллектива и создать эффективные иллюстрации идиоматических выражения для экспериментов и учебных пособий.

3. Вербализация визуальных образов является ключевым элементом образовательного процесса. Учитель может использовать словесные описания, чтобы помочь ученикам лучше понимать и ассоциировать с визуальными материалами.

4. Доступность для людей с ограниченными возможностями. Отдельно хочется отметить, что вербализация визуальных изображений может быть важным средством доступности для людей с ограниченными возможностями, такими как слабовидящие или незрячие. Описание изображений лексическими единицами помогает им получить представление о визуальных образах.

Вербализация визуальных образов является основой *аудиовизуального перевода* и может быть использована для создания аудиодискрипции учебных пособий с иллюстрациями идиоматических выражений для незрячих и слабовидящих студентов. Опыт вербализации семантической двуплановости идиомы, творческое соединение ее значения и метафорического компонента до этапа прорисовки самой иллюстрации, может быть использован и на этапе создания профессиональной аудиодискрипции пособий по обучению идиоматике иностранного языка.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ и АНФ в рамках научного проекта № 21-512-14002.

Библиографический список

1. Александрова Е. В. Вербализация мультимодальных метафор в аудиовизуальных произведениях. Вестник Тверского государственного университета. Серия "Филология". № 4 (71), 2021. С. 129–133.
2. Paivio A. 1971. Imagery and verbal processes. New York: Holt, Rinehart & Winston.
3. Paivio A. 1986. Mental representations: A dual coding approach. Oxford: Oxford University Press.
4. Ramonda K. (2016). The role of semantic transparency and metaphorical elaboration 232 through pictures for learning idioms in a second language (Unpublished doctoral dissertation). University of Birmingham, UK.
<http://etheses.bham.ac.uk/6689/>.

"Портрет голоса": психологическая герменевтика Маргарет Юрсенар как жанрово-стилистический феномен

Копылов А. В. (г. Мурманск, ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", кафедра иностранных языков, *depinyaz@tauniver.ru*)

Аннотация. В статье представлен анализ некоторых жанрово-стилистических особенностей романа Маргерит Юрсенар "Mémoires d'Hadrien". Автор исходит из данного самой Юрсенар метафорического определения жанровой природы ее романа как "портрета голоса" и предпринимает попытку показать, что ее текст можно рассматривать как опыт герменевтической реконструкции характера императора Адриана, основанный как на совокупности исторических источников, так и на эмпатическом проникновении в мир его индивидуальности с помощью средств художественной литературы. Уникальный жанр книги определяется в статье как своего рода "герменевтический роман", во многом снимающий антитезу истории и художественного вымысла.

Abstract. The paper provides an analysis of some features of Marguerite Yourcenar's novel Mémoires d'Hadrien related to its genre and style. The author proceeds from Yourcenar's own metaphorical definition of the novel's genre as a "portrait of a voice", and seeks to demonstrate that her text can be regarded as an attempt at a hermeneutic reconstruction of Emperor Hadrian's character, based on both the totality of available historical sources and an empathic insight into his individual world by means of historical fiction. The unique genre of the book is defined in the article as a kind of 'hermeneutic novel', one that largely removes the opposition of history and historical fiction.

Ключевые слова: герменевтика, М. Юрсенар, Ф. Шлейермахер, Х.-Г. Гадамер, жанр, исторический роман

Key words: hermeneutics, M. Yourcenar, F. Schleiermacher, H.-G. Gadamer, genre, historical novel

В настоящей статье предпринята попытка проанализировать некоторые жанрово-стилистические особенности романа Маргерит Юрсенар "Mémoires d'Hadrien" (1951), связанные с ее опытом психологической реконструкции в этом произведении личности императора Адриана. Применительно к этому роману представляется проблематичным уже само определение его жанра. Исследователи произведения Юрсенар подходят к этому вопросу по-разному. Так, в предисловии к советскому изданию его русского перевода Ю. Давыдов называет его "историко-философским романом" [5, с. 3], а Н. В. Соболева, специально занимавшаяся этой темой, – "интеллектуально-историческим"

[3; 4]. В целом, следует заметить, что на комплексный (или даже гибридный) характер жанровой природы этого романа указывают практически все писавшие об этой проблеме. Наиболее очевидным образом эта комплексность или гибридность проявляется в уникальном синтезе в романе документального и художественного начал. Образ римского мира времен Адриана, как он изображен в романе, отличается необычной для художественного произведения исторической достоверностью.

Однако в обсуждениях этого вопроса нередко остается незамеченным, казалось бы, очевидное: Маргерит Юрсенар уже *сама* дает метафорическое определение уникальному жанру своего романа, хотя, разумеется, и не прибегает при этом к самому термину "жанр". В "*Carnets de notes de Mémoires d'Hadrien*" она называет свою книгу "портретом голоса" (*portrait d'une voix*) [6, p. 330]. Она сразу же поясняет, что решила написать этот роман от первого лица, так как хотела в максимально возможной степени избавиться от всякого рода посредников, даже если таким посредником оказалась бы она сама, — ведь Адриан может рассказать о своей жизни более "авторитетно и пронизательно", чем она: "Si j'ai choisi d'écrire ces *Mémoires d'Hadrien* à la première personne, c'est pour me passer le plus possible de tout intermédiaire, fût-ce de moi-même. Hadrien pouvait parler de sa vie plus fermement et plus subtilement que moi" [ibidem].

Слово *portrait* в этом определении весьма значимо: в "*Carnets de notes*" неоднократно появляется образ живописца, когда Юрсенар говорит о своей работе над романом. Так, рассказывая о возобновлении работы над книгой, она пишет, что от редакции 1934 г. на тот момент оставалась единственная фраза (ставшее впоследствии знаменитым "Je commence à apercevoir le profil de ma mort"), и поясняет, что, подобно художнику, обратившему взор к горизонту, она тогда, наконец, нашла "точку зрения" для своей книги: "Comme un peintre établi devant un horizon [...] j'avais enfin trouvé le point de vue du livre" [ibidem, p. 322]. Но как написать "портрет *голоса*"?

Такое определение жанра, как представляется, должно перенести нас в область герменевтики. Ведь "портрет голоса" должен быть, в первую очередь, полностью индивидуален. Надо, прежде всего, *понять* Адриана как уникальную индивидуальность, а такого рода понимание и есть одна из главных *задач герменевтики*, по мнению Ф. Шлейермахера [1, с. 61–77]. И хотя с его времени герменевтика существенно изменилась, поставив себе немало

других целей, осмысление именно этой ее задачи у основателя классической герменевтики Нового времени никоим образом не утратило своего значения. Методы этой герменевтики – психологический и грамматический, и М. Юрсенар по-своему использует их оба. При этом в ее подходе чувствуются черты и иных герменевтических установок, вплоть до тех, которые были эксплицитно сформулированы в рамках самой герменевтики уже после выхода романа в свет (он был опубликован в 1951 г.). Это обстоятельство можно связать с тем, что Ханс-Георг Гадамер выделил как фундаментальную черту герменевтики: она, прежде и более всего, опыт, практика [2, с. 38–43]. В герменевтической практике Юрсенар видны контуры будущей теории, разработанной не ею.

"Портрет голоса" Адриана создается в почти полном соответствии с правилами психологического метода у Шлейермахера. Юрсенар внимательно изучает все доступные материалы, относящиеся к Адриану: античные тексты его биографов; произведения, определявшие культурный климат II в. нашей эры; посещает связанные с ним места; знакомится с работами современных историков и т. д. В результате получается книга, которая – для исторического романа – поразительно достоверна в воспроизведении фактов того времени, в том числе, конечно, и фактов жизни императора Адриана. Это, помимо всего прочего, еще и прекрасный портрет эпохи (даже если не все историки-специалисты с этим согласны, но они, строго говоря, обычно и не пишут *портреты*).

Но, разумеется, прежде всего, здесь важно то, что эта книга, как говорит автор, портрет *голоса*. Именно с голосом Адриана и связаны те моменты, которые можно было бы назвать *тремя мнимостями* этого романа. Во-первых, это *мнимый повествователь*: не вымышленный, что регулярно встречается в литературе, а именно мнимый, так как Адриан – фигура вполне реальная, историческая, но этих мемуаров он не писал. Во-вторых, это *мнимый жанр*: книга Юрсенар, разумеется, не мемуары (как говорит заголовок) и не письма (в форме которых роман написан), а нечто вполне уникальное в жанровом отношении. И, наконец, в-третьих, это *мнимый перевод*. Здесь снова важно подчеркнуть, во избежание отождествления с чем-то хорошо всем знакомым, что под мнимым переводом мы понимаем не "псевдоперевод" (т. е. не *fictitious translation* в смысле Гидеона Тури, так как автор нигде не утверждает, что книга переведена с латинского), а особого рода текст, который уже по самой

логике вещей должен быть переводом, если мы готовы принять две первые "мнимости" как правила затеянной Юрсенар литературной игры.

Обратимся теперь к собственно герменевтическому смыслу этих "мнимостей". Их приходится принять как *условия возможности герменевтической реконструкции* внутреннего мира Адриана в повествовании от первого лица. Здесь уже есть нечто и от "грамматического" метода Шлейермахера (сильно модифицированного, конечно) и от идеи позднейшей герменевтики, согласно которой фундаментальнейшая основа герменевтического опыта есть его языковой характер [2, с. 446–470]. Рассмотрим, как это отражается в указанных выше "мнимостях".

Мнимый повествователь. Автор говорит от лица героя, человека вполне реального, что устанавливает жесткие рамки: нельзя внести в текст ничего, что было бы несовместимо с этой исторической фигурой. Любые идеи "от автора" вынуждены проходить этот "фильтр".

Мнимый жанр. Он тесно связан с функцией мнимого повествователя, так как настраивает на некую интимность его речи в "мемуарах-письмах", на откровенность человека, готовящегося умереть. Именно эта особенность, видимо, и позволяет интегрировать в текст элементы художественного вымысла, которые здесь, пожалуй, можно было бы даже определить скорее как гипотетические, поскольку Юрсенар не привносит "от себя" ничего, что бы противоречило основанной на фактах *логике характера* повествователя. Душевный, интимный мир оказывается шире, чем публичный образ, "публичная персона" (ср. англ. public persona), фиксируемая историей в ее конвенциональном смысле. Уже в самом слове "персона", если вспомнить его этимологию, есть что-то от маски.

Этот мнимый жанр создает *пространство герменевтической реконструкции* характера, основанной как на совокупности донесенных историей фактов, так и на герменевтическом *вчувствовании* в чужую индивидуальность, на *эмпатии* à la Schleiermacher. В этой связи нельзя не вспомнить постулируемую Шлейермахером необходимость *конгениальности* интерпретатора интерпретируемому. Конгениальность Юрсенар Адриану достигает высочайшей степени. Его фигура сопровождала ее всю жизнь. Здесь показательно сравнение этой ситуации с ее отношением к Омару Хайяму, фигура которого ее почти так же сильно привлекала ("...une autre figure historique m'a tentée avec une insistance presque égale..." [6, p. 328]), но, по ее собственной

оценке, она недостаточно хорошо знала Персию и не знала персидского языка; к тому же, в отличие от Адриана, Омар Хайям был человеком созерцания, а не действия.

Мнимый перевод. Эта "мнимость" имеет самое прямое отношение к "портрету голоса". Голос Адриана говорит в книге Юрсенар по-французски, и из современных языков Европы это едва ли не наилучший выбор, если вспомнить, что как современный литературный язык он формируется в эпоху классицизма с его римскими истоками. Но и латинский язык присутствует в романе, причем, по меньшей мере, двояко. Во-первых, это собственно латинские элементы: эпиграф – знаменитое стихотворение Адриана "Animula vagula, blandula..." (и это уже *буквально* голос Адриана, обращенный к нам на его родном языке, причем, естественно, в самом начале книги), а также латинские названия частей романа. Выступая в этих двух так называемых "сильных позициях" текста, его латинские элементы образуют смысловой каркас всего романа, определяют разворачивание топики "мемуаров". Можно, пожалуй, сказать, что латинские элементы становятся также и неким камертоном книги. И вот, во-вторых, этот латинский камертон и задает стилистическую доминанту французского текста. Неоднократно отмечалось, что язык романа как бы стоит вне времени. В этой связи Пол Бейли отмечает, со ссылкой на литературного критика из *New York Review of Books*, что французскую молодежь несколько отталкивает языковой "консерватизм" Юрсенар, в котором молодые французы видят "жесткую литературность", неуместную в современном мире [7, р. 8]. Однако в этой "жесткой литературности" трудно не заметить влияние классической римской прозы.

Отмеченные выше три "мнимости" столь важны для формирования поэтической структуры романа, что в них вполне возможно усматривать его жанрообразующие факторы. Но если согласиться с тем, что они являются при этом и условиями возможности герменевтической реконструкции внутреннего мира Адриана, то можно полагать, что имеет смысл определить как своего рода "герменевтический роман" и сам уникальный жанр, обозначенный автором как "портрет голоса". Возвращаясь к вопросу о документальном и художественном начале в этом жанре, следует сказать, что герменевтика традиционно имеет дело и с историей, и с литературой, а в созданном Юрсенар уникальном жанре она, пожалуй, уже просто снимает оппозицию между ними – как *мнимую* в деле постижения человеческого характера.

Библиографический список

1. Габитова Р. М. "Универсальная герменевтика" Фридриха Шлейермахера [Текст] / Р. М. Габитова // Герменевтика: история и современность (критические очерки) / под ред. Б.Н. Бессонова и И.С. Нарского. М.: Мысль, 1985. С. 61–96.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер; пер. с нем. М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
3. Соболева Н. В. Интеллектуально-исторический роман М. Юрсенар "Мемуары Адриана": моделирование жанрово-тематического комплекса [Электронный ресурс] / Н. В. Соболева. URL: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2011/1/Soboleva_Memoirs_of_Hadrian/26_2011_1.pdf (Дата обращения: 03.01.2023).
4. Соболева Н. В. Специфика жанра романа в творчестве Маргерит Юрсенар: "Мемуары Адриана", "Философский камень" : автореферат ... канд. филол. наук [Электронный ресурс] / Н. В. Соболева. URL: <https://www.dissercat.com/content/spetsifika-zhanra-romana-v-tvorchestve-margerit-yursenar-memuary-adriana-filosofskii-kamen> (Дата обращения: 03.01.2023).
5. Юрсенар М. Воспоминания Адриана: роман [Текст] / Маргерит Юрсенар ; пер. с фр. М. Ваксмахера ; предисловие Ю. Давыдова ; коммент. Г. Кнабе. М. : Радуга, 1988. 286 с.
6. Yourcenar M. Mémoires d'Hadrien, suivi de *Carnets de notes de Mémoires d'Hadrien* [Texte] / Marguerite Yourcenar. Paris: Gallimard, 2020. 364 p.
7. Yourcenar M. *Memoirs of Hadrian, and Reflections on the Composition of Memoirs of Hadrian* [Text] / Marguerite Yourcenar; translated from the French by Grace Frick in collaboration with the author ; with an introduction by Paul Bailey. – London [etc.] : Penguin Books, 2000. 288 p.

Особенности употребления английских фразеологических единиц в контекстуальном аспекте

Крюкова Н. Ф., Коробкова Ю. В. (г. Тверь, ФГБОУ ВО "Тверской государственный университет", кафедра герменевтической лингводидактики и английской филологии, nakrukova@mail.ru)

Аннотация. Данная статья предлагает контекстуальный анализ употребления современных английских фразеологических единиц. Авторы представляют данные, отражающие влияние типов текстов, в которых употребляются фразеологические единицы (на основе национальных корпусов английского языка), на степень узнаваемости этих единиц студентами-носителями русского и немецкого языков, изучающих английский язык.

Abstract. This article offers a contextual analysis of the use of modern English idioms. The authors present data reflecting the influence of the types of texts in which idioms are used (based on English national corpora) on the degree of recognition of these units by native Russian and German speakers learning English for professional purposes.

Ключевые слова: фразеологическая единица, концептуальная метафора, контекстуальный аспект, корпус современного английского языка

Key words: idiom, conceptual metaphor, contextual analysis, English national corpora

Целью данного исследования является изучение окказиональных особенностей и специфики употребления английских фразеологических единиц в различных типах текстов в контекстуальном аспекте. Материалом для исследования послужили фразеологические единицы, образованные на основе концептуальных метафор, отобранные методом сплошной выборки из современных английских фразеологических словарей. Одним из условий отбора фразеологизмов для целей исследования была их непрозрачность, т. е. непонятность носителям другой языковой культуры [1].

Общая выборка составила 400 фразеологических единиц, которые соответствовали двум основным параметрам отбора: непрозрачность значения и возможность постулировать концептуальную метафору.

Следующим этапом отбора стала оценка фразеологизмов на предмет их потенциальной сложности для изучения (например, словарная помета предполагаемого уровня владения иностранным языком В2 и выше). Результатом такого отбора стал список из ста фразеологических единиц, которые были использованы в эксперименте, цель которого предполагала проверку узна-

ваемости фразеологических единиц студентами-носителями русского и немецкого языков, изучающими английский язык в университете (т. е., владеющими английским языком на уровне не ниже B2).

Данные, полученные в ходе эксперимента, позволили разделить фразеологические единицы на три группы – с высокой, средней и низкой степенью узнаваемости. Ниже представлен пример данных, отражающих узнаваемость фразеологической единицы русскоязычными студентами, изучающими английский язык.

Таблица 1 – Данные результатов эксперимента с участием студентов-носителей русского языка

1	walking on air; to feel extremely excited or happy	26,67	
2	throw your weight around; to act as if you have a lot of power or authority	6,67	
3	scrape the bottom of the barrel; to use the worst people or things because that is all that is left	1,67	
4	pick someone's brains; to ask someone who knows a lot about a subject for information	6,67	
5	water under the bridge; problems that someone has had in the past that they do not regret	11,67	
6	be like chalk and cheese; if two people are like chalk and cheese, they are completely different	26,67	
7	pour cold water on something; to be negative about someone's ideas or plans	6,67	
8	pull the wool over someone's eyes; to deceive someone in order to prevent them from seeing the truth	36,67	
9	put all your eggs in one basket; to depend for your success on a single person or plan	10,00	
10	go back to the drawing board; to start planning something again because the first plan was not successful	20,00	
11	burn the candle at both ends; to work or do other things from early in the morning until late at night	6,67	
12	sit on the fence; to delay making a decision	20,00	
13	watch someone's smoke; To observe the successful results of accomplishments of others	1,67	
14	go through the mill; to have a lot of problems or difficulties	33,33	
15	get someone over a barrel; to put someone in a very difficult situation in which they have no choice	11,67	
16	make a meal of something; spend too much time or energy on something	8,33	
17	have a bone to pick with somebody; to want to talk to someone about something and to be angry about it	1,67	
18	cut one's teeth; to get your first experience of the type mentioned	0,07	
19	gird your loins; prepare oneself for something difficult or challenging	6,67	
20	hear something through the grapevine; to hear news from someone who heard the news from someone else	30,00	

Следующая таблица отражает пример оценки узнаваемости фразеологической единицы студентами, изучающими английский язык, родным языком которых является немецкий:

Таблица 2 – Данные результатов эксперимента с участием студентов-носителей немецкого языка

1	walking on air; to feel extremely excited or happy	34,58	
2	throw your weight around; to act as if you have a lot of power or authority	14,17	
3	scrape the bottom of the barrel; to use the worst people or things because that is all that is left	5,00	
4	pick someone's brains; to ask someone who knows a lot about a subject for information	19,17	
5	water under the bridge; problems that someone has had in the past that they do not regret	24,58	
6	be like chalk and cheese; if two people are like chalk and cheese, they are completely different	41,67	
7	pour cold water on something; to be negative about someone's ideas or plans	5,42	
8	pull the wool over someone's eyes; to deceive someone in order to prevent them from seeing the truth	30,00	
9	put all your eggs in one basket; to depend for your success on a single person or plan	45,00	
10	go back to the drawing board; to start planning something again because the first plan was not successful	61,67	
11	burn the candle at both ends; to work or do other things from early in the morning until late at night	8,75	
12	sit on the fence; to delay making a decision	20,42	
13	watch someone's smoke; To observe the successful results of accomplishments of others	3,33	
14	go through the mill; to have a lot of problems or difficulties	50,83	
15	get someone over a barrel; to put someone in a very difficult situation in which they have no choice	1,67	
16	make a meal of something; spend too much time or energy on something	23,33	
17	have a bone to pick with somebody; to want to talk to someone about something and to be angry about it	61,67	

Как видно из данных, полученных в ходе этого эксперимента, общие тенденции относительно узнаваемости фразеологических единиц и их значений схожи как у носителей русского, так и у носителей немецкого языка. В приведенных в табл. 1 и 2 примерах можно выделить наименее узнаваемые (например, англ. to cut one's teeth – to get your first experience of the type mentioned) и наиболее узнаваемые (например, англ. to walk on air – to feel extremely excited or happy).

В следующей части исследования разделенные на группы фразеологизмы были проанализированы в контекстуальном аспекте с использованием корпусов английского языка (британский и американский корпус) [2; 3].

Группа 1. Высокий уровень узнаваемости изучающими английский язык

Фразеологическая единица англ. to pull the wool over someone's eyes (to deceive someone in order to prevent them from discovering something) означает "обманывать кого-либо, вводить в заблуждение, пускать кому-либо пыль в глаза". Данные, приведенные в табл. 3, иллюстрируют, что данная фразеологическая единица в основном используется в новостных информационных сводках и публицистических текстах.

Таблица 3 – Употребление фразеологической единицы англ. to pull the wool over someone's eyes в разных типах текстов

1	2019	SPOK	CNN_Cuomo	🔍🔍🔍	Q	n't have to be a lawyer to see when someone is trying to pull the wool over your eyes. You don't have to be a lawyer to understand why
2	2019	NEWS	Columbus Dispatch	🔍🔍🔍	Q	-- a mix of things which don't belong together, helping to pull the wool over people's eyes and make them think it is a good thing. #
3	2018	SPOK	CNN_Cuomo	🔍🔍🔍	Q	is just engaged in semantic play. And when the President tries to pull the wool over America's eyes in so many ways, it just proves again and again
4	2018	FIC	The Carolina Quarterly	🔍🔍🔍	Q	was upfront about this with the customers. He didn't try to pull the wool over anyone's eyes. All the same, there was no shortage of people
5	2018	FIC	MassachRev	🔍🔍🔍	Q	girls. " And dissolving into laughter, we gave up trying to pull the wool over her eyes, trying to keep our grandmother with us against her will.
6	2016	FIC	FantasySciFi	🔍🔍🔍	Q	rocks into staying cold in the oven, but I couldn't ever pull the wool over his eyes. Nobody could. It made him confident. " # "
7	2016	FIC	Bk:PuffinDeath	🔍🔍🔍	Q	to keep quiet. " As I was saying before you tried to pull the wool over my eyes, you'll be taking an Alaska Airlines flight out of San
8	2014	SPOK	ABC: 20/20	🔍🔍🔍	Q	, who was in the other room. JACK-STRICKLAND# She has tried to pull the wool over the eyes of family and friends and police and prosecutors and
9	2013	SPOK	CBS: This Morning	🔍🔍🔍	Q	's performing. he's-- NORAH-O'DONNELL# Yeah. ERIN-MORIARTY# --trying to pull something-- to pull the wool over my eyes as well. he's always pe
10	2013	SPOK	NPR: Talk Of The Nation	🔍🔍🔍	Q	you been duped by people? I mean, have you had people pull the wool over your eyes? And how did you find out about it? PAUL-CHRISTO# Sure
11	2013	MOV	Dead in Tombstone	🔍🔍🔍	Q	Hey, I'm watching everything. Everything. okay? Can't pull the wool over my eyes, boy. Never forget why I brought you here. High
12	2012	SPOK	Fox: Fox Hannity	🔍🔍🔍	Q	us that he surrounds himself with others who would try to deceive and pull the wool over the collective American voters' eyes in his campaign. It i
13	2012	SPOK	Fox: On The Record: Susteren	🔍🔍🔍	Q	more than anything else in the Obama administration, that they tried to pull the wool over the American public's eyes until these e-mails came ou
14	2012	FIC	Bk:LittleCentury	🔍🔍🔍	Q	ink he can play with, and he enjoys himself. If we pull the wool over his eyes, we'll have a good joke to take back with us
15	2012	NEWS	Atlanta	🔍🔍🔍	Q	our analysis, " Butler said. " We're not trying to pull the wool over anybody's eyes. " # The law cuts the maximum period during which
16	2012	MOV	BearCity 2: The Proposal	🔍🔍🔍	Q	estrogen. It is in your case. My teenage son decided to pull the wool over my eyes. Mom. When he came out. Oh, I want
17	2012	WEB	amazon.com	🔍🔍🔍	Q	there's no telling what bizarre escapades will happen next as the animals pull the wool over The Farmer's eyes. From stealing hot water for their o
18	2012	WEB	newyork.cbslocal.com	🔍🔍🔍	Q	against. The reason for this is that he wants to once again pull the wool over our eyes so we will reelect him, and THEN, all of these
19	2012	WEB	tv.com	🔍🔍🔍	Q	It's obvious from the get go that his contact is going to pull the wool over his eyes... well, how else could the writers drag the storyline out
20	2012	WEB	patheos.com	🔍🔍🔍	Q	Him and I don't try to fool myself into thinking I can pull the wool over the Almighty's eyes. In the mean time, I vote we avoid
21	2012	WEB	...tyfile.blogs.cnn.com	🔍🔍🔍	Q	2012 at 4:29 pm # Annie in Texas # Newt thought he could pull the wool over everybody's eyes like he's done in the past. Unfortunately, this

Группа 2. Средний уровень узнаваемости изучающими английский язык

Таблица 4 – Употребление фразеологической единицы англ. to be walking on air в разных типах текстов

The screenshot shows the COCA interface with the 'CONTEXT' tab selected. The search results table is as follows:

Rank	Year	Genre	Source	Context
1	2019	NEWS	Chicago Tribune	seasons in the minors and only 23 major-league at-bats coming into the game, was walking on air afterward. # " Incredible, " he said as his phone bleeped
2	2019	TV	Shadowhunters	feet, am I? How could you be? It's like I'm walking on air . I've never seen my brother as happy as he is when
3	2017	TV	The Goldbergs	No, that's not true? Believe it or not, I'm walking on air ? I never thought I could feel so free...? For
4	2017	TV	The Goldbergs	. " And it's my dream. Like the song says, I'm walking on air . And I'm walking out. As Erica's secret was out
5	2017	TV	The Goldbergs	already are all of those things? Believe it or not, I'm walking on air ? I'm your hero? I never thought I could feel
6	2017	TV	The Goldbergs	or not? - I think this belongs to you. -? I'm walking on air ? - So does this. I melted Butterfinger on some Jiffy Pop
7	2017	TV	The Goldbergs	- Take that, old man!? Believe it or not, I'm walking on air ? Oh, good. The walkway's shoveled.? I never
8	2016	MOV	Allied	, George. Buy me a drink later. Max! You appear to be walking on air !.. It's revolting! - Good morning, sir. -
9	2015	SPOK	NPR: Ted Radio Hour	And the sole, and you thought, oh, how cool. You're walking on air . CHRIS-MCDOUGALL# And that's a thing about it, too. The
10	2015	MOV	A Novel Romance	And bag up the tears?? and bury them? yeah, you're walking on Air ? numb to my touch? how long have we been In darkness
11	2014	TV	Rosemary's Baby	still remember her smile. She told me she was so happy. She was walking on air . I have no more secrets. No. I'm sorry.
12	2014	TV	Orange Is the New Black	can't find your other mommy nowhere? Kidding. What? You should be walking on air , the way this shit turned out. The way what shit turned
13	2013	NEWS	USAToday	song was written by Perry and friend Sarah Hudson. Perry also wrote the high-energy Walking on Air , inspired by 90s deep house music.Gundersen Miley
14	2013	TV	The Following	some information from you, Jordy.? Believe it or not, I'm walking on air ? So I was talking to Joe.? I never - -
15	2012	MAG	Skiing	Rob to bring him a Silver Bullet; believe it or not, Lance is walking on air ; Lance aims for the banquet hall.
16	2012	WEB	tvtropes.org	to rely "). # In " Believe It or Not, Joe's Walking on Air ", Cleveland criticises the Scrubs cutaways for being stupid and irrelevant,
17	2012	WEB	...oturn17.blogspot.com	of the East Side to see him play. I walked out of the concert walking on air . It was a totally brilliant performance. # " Around that time

Фразеологическая единица англ. to be walking on air (to feel extremely excited or happy) в значении "быть на седьмом небе от счастья, быть безумно счастливым" употребляется в контекстах разного рода, однако наиболее часто встречается в аудиовизуальных произведениях.

Группа 3. Низкий уровень узнаваемости изучающими английский язык

Фразеологическая единица англ. to pour cold water on somebody/ something (to be negative about someone's ideas or plans) употребляется в значении "возражать против чего-л.", "отнестись прохладно к чему-л."; "отбить охоту делать что-л.", "охлаждать, умерять пыл, рвение". В основном она используется в двух категориях: "FIC" и "MAG", т. е., в художественной литературе или журнальных статьях.

Таблица 5 – Использование фразеологической единицы англ. to pour cold water on somebody/something в разных типах текстов

CLICK FOR MORE CONTEXT				HELP	SAVE	TRANSLATE	ANALYZE
1	2019	MAG	Daily Beast	Q	courtiers said the story " was totally wrong and false, " and sought to pour cold water on in Touch's credibility, saying it had previously published stories that		
2	2018	MAG	Jezebel	Q	according to an interview she did with Elite Daily. But why not try to pour cold water on a powerful win? # Advertisement # YEAH. # Note that		
3	2016	MAG	Daily Beast	Q	amongst the white electorate. # On Face the Nation, Sanders recently attempted to pour cold water on some of the rage and rhetoric of his supporters, " I		
4	2013	FIC	ChicagoRev	Q	nineteen suits in two months, singlehanded, was mad. But if you would pour cold water on the idea of someone like Adalberto he would not find a way		
5	2012	SPOK	CBS: This Morning	Q	good idea. You know, unfortunately, I hate to be the one always pour cold water on things. But unfortunately, if you look closely at this study		
6	2012	TV	Necessary Roughness	Q	the hot seat, Coach. Dani: I hate to be the one to pour cold water on your P.R. Juggernaut here, but the man was shot.		
7	2012	WEB	blogs.suntimes.com	Q	would enable you to keep up with spoken conversations. I don't want to pour cold water on my own suggestion, but I thought I should also inject a		
8	2011	SPOK	Fox_Five	Q	know that Bob has some thoughts on that. But I do just want to pour cold water on this, OK? It is very unusual for the person who		
9	2011	ACAD	Commentary	Q	Allied victory in the Second World War. Yet here was Churchill, ready to pour cold water on the American public's postwar exaltation. He brought his left hand		
10	2010	SPOK	Fox_Baier	Q	You can't win as a Democrat without energizing Democratic voters. And if you pour cold water on them and think you're going to win, it's tough		
11	2010	MAG	MensHealth	Q	flame spreads. Wait to hear the bottle crack slightly, about 10 seconds.STEP 4 Pour cold water on the string. The top of the bottle will fall off.STEP 5		
12	2008	FIC	Bk:BikinSeason	Q	Erin was, trying to plan her big day, and all Adam did was pour cold water on everything she wanted to do. Saving money was one thing,		
13	2006	NEWS	WashPost	Q	in uncomfortable positions, to put people on Meals Ready to Eat boxes, to pour cold water on them, to make them do physical training. " said Ambuhl		
14	1999	FIC	GoodHousekeeping	Q	they were going to own this huge house. # Ria didn't want to pour cold water on his dreams, and she didn't want to sound like her		
15	1996	SPOK	CNN_Crossfire	Q	Now we're- there's an element to this- since my job here tonight is to pour cold water on everything and be shocked that people are willing to pay more than		

Контекстуальный анализ отобранных фразеологических единиц позволяет сделать предварительные выводы о том, что степень их узнаваемости студентами, изучающими английский язык в качестве иностранного, напрямую зависит от типа текстов, в которых они встречаются.

Библиографический список

1. Александрова Е. В. Современная английская фразеология в восприятии носителей русского и немецкого языков / Е. В. Александрова // Успехи гуманитарных наук. – 2023. – № 10. – С. 101–104.
2. BNC – British National Corpus [Электронный ресурс]. URL: english-corpora.org/bnc/ (дата обращения 10.10.2023).
3. COCA – Corpus of Contemporary American English [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-corpora.org/> (дата обращения 11.09.2023).

УДК 81'25

ББК 81.18

Умение отстаивать точку зрения в процессе редактирования как компетенция переводчика

Малявина А. Н. (*г. Нижний Новгород, ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова"; г. Мурманск, ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет"*)

Аннотация. В статье рассматривается одна из составляющих профессиональной компетенции, необходимых переводчику в процессе редактирования текста перевода. Умение отстаивать собственную точку зрения, основываясь на проверенных фактах и логике, а также применяя навыки рационального рассуждения, требуется как начинающим переводчикам, защищающим свой перевод, так и профессиональным редакторам, отстаивающим позицию заказчика перевода. При этом в статье подчеркивается, что способность к критическому мышлению, умение вести дискуссию и правильно оценивать аргументы становятся неотъемлемой частью любой сферы деятельности, связанной с коммуникацией.

Abstract. The paper focuses one of the components of professional competence that a translator needs when he or she edits a translation text. Budding translators and professional editors need the ability to defend their own point of view. In this process, it is important to base on verified facts, use only elements of logic, and argue rationally. The article emphasizes that the ability to think critically, to debate and to evaluate arguments correctly is an integral part of communication skills.

Ключевые слова: письменный перевод, переводчик, компетенция переводчика, подготовка переводчика, редактирование, аргументация, проверка фактов

Key words: translation, translator, translation competence, training translators, proofreading, editing, argumentation, fact-check

Говоря о формировании у студентов навыков анализа результатов перевода с точки зрения информационной, нормативно-языковой и стилистической адекватности и редактирования текста перевода с учетом выявленных погрешностей, т. е. об обучении редактированию, обычно указывают на необходимость формирования следующих компетенций:

- 1) подготовка исходного текста, в том числе для машинного и автоматизированного перевода;
- 2) письменный перевод текста и оформление текста перевода;
- 3) редактирование текста;
- 4) постредактирование текста.

При этом редактирование часто рассматривается как саморедактирование выполненного перевода. Естественно, в такой ситуации невозможно говорить об умении отстаивать собственную точку зрения по тому или иному вопросу.

В реальной переводческой ситуации мы наоборот сталкиваемся с мнением редактора о собственном переводе или сами выступаем в качестве эксперта, выносящего суждение о качестве того или иного текста. Но, к сожалению, спокойно и логично рассуждать, с помощью фактов доказывать собственное мнение, а также при необходимости принимать суждения оппонента на занятиях по практическому переводу или переводческому редактированию почти не учат. Кроме того, иногда будущие переводчики еще со школьной скамьи получают прививку от собственного мнения, когда их просят пересказывать, а не аргументировать, принимать на веру, а не искать доказательства, и на всякий случай – не перечить старшим. Хотя, как известно, именно в спорах рождается истина.

Формирование указанных выше умений и навыков невозможно, если при изучении основ редактирования текста перевода используются только традиционные образовательные технологии. Здесь необходимо, чтобы вся работа строилась с применением персональных компьютеров, а интерактивные технологии – активное взаимодействие обучающихся как друг с другом (в малых группах или парах), так и с преподавателем – легли в основу каждого практического занятия. В качестве дополнительных образовательных технологий применяются следующие технологии: 1) контекстного обучения, когда каждое задание связано с решением конкретных задач, взятых из практики переводческой деятельности или сконструированных преподавателем на основе реальных ситуаций из профессиональной деятельности); 2) проблемного обучения; 3) игровые, в рамках которых большая часть занятий организована в виде ролевых игр ("Переводчик и заказчик", "Переводчик и редактор", "Редактор и БП").

На аудиторных занятиях преподаватель организует индивидуальную, парную, групповую работу студентов, в процессе которой обучающиеся переводят тексты, анализируют тексты перевода, обсуждают различные варианты исправлений и редактирования текста, выполняют аннотирование и реферирование.

Материалы для практических занятий подобраны в соответствии с темами и направлены на приобретение навыков редакторской работы с тек-

стами. При подготовке заданий могут использоваться современные научные, учебные, художественные, публицистические издания, а также пособия О. И. Асташовой, В. Н. Базылева, Ю. В. Вайрах, И. Б. Голуб, М. Н. Кожинной, М. П. Котюровой, Н. Б. Руженцевой, А. А. Сбитневой, В. И. Максимова, А. Э. Мильчина, А. Н. Беззубова и др. Но главным источником творческой педагогической мысли должны служить личный опыт преподавателя и реальные кейсы из переводческой и/или редакторской практики.

При этом не стоит забывать, что студенты должны самостоятельно изучать научную и практическую литературу, собирать, систематизировать и обобщать материал теоретического и прикладного характера, противопоставлять и сравнивать информацию, делать выводы и излагать мысли и суждения, а также защищать собственную позицию в группе и обосновывать ее.

При этом стоит помнить о требованиях, предъявляемых к каждому разбираемому кейсу, в рамках которого необходимо

- перевести текст, используя все доступные средства получения информации и оформив перевод в электронном виде (MS Word) согласно требованиям ГОСТ и/или EN;

- перечитать собственный текст для выявления ошибок и шероховатостей и последующего осуществления правки, в том числе лексической и стилистической;

- произвести аргументированный постпереводческий анализ как своего, так и чужого перевода (критику перевода), например, в ходе обсуждения переводческих решений других студентов;

- оценить эквивалентность использованных средств перевода (оценить качество перевода);

- аргументировать свой выбор, свою критику и рационально мотивировать решения и предложения;

- четко сформулировать мысли, критику и предложения по переведенному и редактируемому тексту.

Умение отстаивать собственную точку зрения, опираясь на факты, следуя законам логики, рассуждая не эмоционально, а рационально, не опасаясь негативной реакции со стороны автора критикуемого текста перевода или заказчика – важная профессиональная компетенция. Ее развитию в необходимо уделять пристальное внимание на всех этапах подготовки переводчиков, опираясь на междисциплинарные связи и профессиональный опыт выходцев из отрасли.

Когнитивно-сематические аспекты признаковой метафоры и метонимии

Позднякова А. Р., Виноградова С. А. (г. Мурманск, ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", *derinyaz@mauniver.ru*)

Аннотация. Авторы статьи рассматривают специфические особенности метафоры и метонимии как способов образования значений признаковых слов на примере прилагательных как "эталонов предикатов". По мнению авторов, признаковая метафора и метонимия как семантико-деривационный механизм основывается как на когнитивных механизмах (импликационных и классификационных концептуальных связях), так и на семантико-когнитивных особенностях самих признаковых слов, а именно, на существовании субстантивной прототипической базы.

Abstract. The article considers the specific features of metaphor and metonymy as ways of forming the meanings of indicative words on the example of adjectives as "standards of predicates". According to the authors, indicative metaphor and metonymy as a semantic-derivational mechanism is based both on cognitive mechanisms (implicative and classificatory conceptual connections) and on the semantic-cognitive features of the indicative words themselves, namely, on the existence of a substantive prototypical base.

Ключевые слова: признаковые слова, прилагательные, семантическая деривация, метафора, метонимия

Key words: feature words, adjectives, semantic derivation, metaphor, metonymy

Метафора и метонимия, с одной стороны, – фигуры речи, используемые в риторике, в литературе, в обыденной ежедневной речи для придания сказанному привлекательности и объемности смыслов. Именно благодаря метафорам и метонимиям люди познают объекты действительности путем создания художественных образов и выделения новых значений для уже знакомых понятий. Можно сказать, что и метафора, и метонимия являются одним из инструментов рефлексии реального мира, с помощью которых можно выявить связи между различными ментальными и концептуальными структурами.

"Поскольку образ формируется из чувственно воспринимаемой стороны вещей и событий, абстрактные сущности не могут иметь прямо отражающих их образов, некоего идеального образа, который воплощался бы моделью, модель творится не вполне объяснимым образом из абстрактных представлений, аналогически транспонируемых в некую вещественную субстанцию

или форму" [4, с. 43–44]. На данном принципе и строится "метафорическое познание мира". Аналогичным образом, Н. Д. Арутюнова рассматривала ключевые метафоры [1; 2], а М. Н. Лапшина – прототипные метафоры, или прототипные сдвиги, считая, что метафора является результатом действия когнитивных моделей, которые обусловлены культурным контекстом. По данному контексту и создаваемым образам можно выявить особенности мировоззрения целой эпохи, а не только лишь одного человека [5].

С когнитивной точки зрения и метафора, и метонимия представляют собой, основанные на концептуальных связях, классификационных и импликационных [6]. Выделяя аналогичные признаки, человек называет один объект именем другого, похожего, тем самым заменяя одно образное значение другим. При таком "сбое" возникает ситуация, в которой собеседнику необходимо найти решение для данного когнитивного конфликта в рамках декодирования мысли и образа. Именно на таком процессе декодирования заложенного смысла основываются фигуры речи риторики, тропы художественных литературных произведений, и другие приемы образной речи.

Метонимия и метафора, как и другие тропы, объединены силой экспрессии, образности. При формировании вторичных значений на основе семантического механизмом метафоры и метонимии, образованные употребления закрепляются в речи благодаря резкому контрасту с первоначальными окказиональными употреблениями, которые не менее экспрессивны. В языке уже существуют тенденции создания новых, эмоционально или оценочно нагруженных слов, заменяющих уже стирающиеся понятия. Закрепляясь в узусе в процессе употребления, метафорические именованья постепенно теряют новизну образа, приобретая привычный для людей вид. Языковая метафора подставляет собой элемент лексики, который используют в речи в готовом виде, "часто не отдавая себе отчета в том, что привычные слова имеют фигуральный смысл" [11, с. 31]. Благодаря этому свойству исследователи могут выделить у многозначного слова семантический прототип, или содержательное ядро. Отделив данный прототип от инвариантных черты семантической структуры, возможно быстро обнаружить нужное значение, не анализируя в каждом частном случае механизмы семантического сдвига [7; 8; 3, 9]. Ученые видят в семантической структуре слова прототип, единый цельный первообраз, единый комплекс значения, включающий все значения многозначного слова, который "может осмысляться и действительно использоваться как единая база семиозиса" [3].

Несмотря на принадлежность метафоры и метонимии к универсальным способам семантической деривации, механизмы их различны, основаны на разных типах концептуальных связей: импликационных (в случае метонимии) и симилятивных (в случае метафоры) [6]. Еще одно различие данных приемов – их соотнесенность с реальным и нереальным мирами: импликационные связи отражают связи действительности, объекты которой соотносятся в пространстве или времени, а симилятивные – связи, существующие в только нашем сознании, аналогии возникают в голове наблюдателя.

Семантико-деривационные механизмы обоих тропов часто исследуются на примерах вѣщных, или субстантивных, слов. В этом случае семантические преобразования по модели метафоры предполагают смену классов объектов, в то время как метонимическое преобразование происходит в рамках одной классификационной области, где только акцентируется некоторый фрагмент этой области.

Функционирование метафоры и метонимии при образовании вторичных значений на порядок сложнее в признаковых, или предикатных, словах. Это связано с их особой характерной чертой – признаки данных слов существуют в связке с вещами-носителями признака. Таким образом, метафора признаковых слов строится не на собственных импликационалах прямых значений, а на связке признака в прямом значении с описываемым предметом. Такую связку называют субстанциональной базой или прототипической связкой.

Признаковая метафора возникает на основе сочетания прилагательного с характерным существительным: колючее растение – колючий взгляд, резкий звук – резкий человек, ветреная погода – ветреный человек и т. д. Классическим иллюстративным примером образования вторичных значений по признаковой модели (на основе характерной субстанциональной связки) является прилагательное *'зеленый'*. обнаруживающее метонимические значения <незрелый>, <свежий>, <новый> и др. в случае употребления прилагательного в отношении зеленого по цвету объекта. Так, в предложении "Не ешь это яблоко, оно зеленое", прилагательное выступает в метонимическом значении. При этом, как понимаем, значение <незрелый> возникло именно в прототипической связке с существительным "яблоко". (В сочетании с любым другим объектом это значение не возникает: ср. "зеленое платье", "зеленый дом"). Признаковая метонимия, таким образом, строится на прототипической суб-

станциональной связке, перенос происходит в одном домене, сам семантический механизм опирается не на соположенность объектов, а на совместную встречаемость импликационно-зависимых признаков в одном объекте.

Еще одним примером может стать прилагательное 'деревянный' в значении <тяжелый>, <несгибаемый>, <неподвижный>, Данное значение можно обнаружить в следующем предложении: "Но чем дольше я всматривался в это деревянное лицо с ничего не выражавшим взглядом, тем все более убеждался, что он очень стар" [13]. Здесь прилагательное 'деревянный' используется в нехарактерном для себя значении <неестественный> и <бесчувственный>. Таким образом образуется метафора на основе симилятивной связи, так имеется в виду не основные признаки прилагательного 'деревянный' (имеющий структуру дерева или схожий цвет). Связь с прототипической связкой в данном случае утеряна.

При смене домена, при смене сочетаемости прилагательного, метонимия прилагательного может развиваться в метафору. Таким образом, механизм образования признаковой метафоры прослеживается и в примерах на английском языке, где прилагательное 'wooden' используется в переносном значении: 'wooden language', 'wooden joke', 'wooden dialogue' [12]. В каждом из примеров имеется в виду не структура дерева и не дерево, как материал изготовления, а вновь значение <неестественный> и даже <тупой>: неестественный язык, тупая шутка и неловкий диалог.

Е. В. Рахилина вводит понятие ребрендинг, которое описывает неожиданные и нестандартные семантические сдвиги признаков слов, не укладывающиеся в каноническое определение метафоры и метонимии [10, с. 425]. Такие семантические переходы сопровождаются более глубокой лексической перестройкой, чем метонимия или метафора. Это такие примеры, как *green belt round the city*, *green light*, *green fingers*, *green with envy*, *the events are still green in my memory*, *he lived to a green old age* – <преклонного возраста и полон сил> [13]. Это может быть многоступенчатый процесс метонимии с контракцией среднего звена.

Таким образом, семантико-когнитивные особенности признаков слов (в частности, прилагательных) включают следующее:

– признаковая метафора и метонимия как семантико-деривационные механизмы строятся не на первичных значениях самих признаков слов, а на их прототипической субстанциональной базе, выделяя признаки из ин-

тенционала или импликационала описываемого существительного как базу семантического преобразования;

– для признаковой метонимии характерно высвечивание (профилирование) одного из совместно встречающихся и импликационно-зависимых признаков или их переподчинение;

– признаковая метонимия может становиться базой для дальнейшего развития семантического процесса, вызывая метафорические сдвиги;

– для признаковой метафоры характерно выделение одного из признаков импликационала описываемого существительного для формирования вторичного значения, сигналом образования метафоры является смена привычной сочетаемости, отрыв от субстанционального прототипа;

– отдельным типом метонимии является ребрендинг – перенос наименования на основе комплексного преобразования, требующего анализа поэтапного развертывания метонимических связей.

Библиографический список

1. Арутюнова Н. Д., Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры / Н. Д. Арутюнова. М.: Прогресс, 1990. С. 5–32.
2. Арутюнова Н. Д. Синтаксис // Общее языкознание. Внутренняя структура в языке / Н. Д. Арутюнова. М.: Наука, 1972. С. 297–331.
3. Архипов И. К. О принципах идентификации переносных значений // Языковая система и социокультурный контекст. *Studia Linguistica* – 4 / И. К. Архипов. СПб., 1997. С. 27–35.
4. Виноградова С. А. Относительные прилагательные в когнитивно-семантическом аспекте: (на материале английского языка) / С. А. Виноградова; С. А. Виноградова; М-во образования и науки Российской Федерации, Мурманский гос. гуманитарный ун-т. Мурманск: Мурманский гос. гуманитарный ун-т, 2012. 107 с. ISBN 978-5-4222-0139-6. EDN QXIZHZ.
5. Лапшина М. Н. Семантическая эволюция английского слова (изучение лексики в когнитивном аспекте) / М. Н. Лашина. СПб.: СПбГУ, 1998. 159 с.
6. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики: Учебное пособие / М. В. Никитин. СПб, Научный центр проблем диалога, 1997. 758 с.
7. Песина С. А. Полисемия в когнитивном аспекте / С. А. Песина. – 2-е издание, переработанное. Москва: Общество с ограниченной ответственностью "ФЛИНТА", 2020. 227 с. ISBN 978-5-9765-4492-5. EDN SOHBQQ.
8. Песина С. А. Метафора как модель когниции и конвенциализации смысла / С. А. Песина, О. Л. Зимарева, К. А. Козлова // Гуманитарно-педагогические

исследования. 2021. Т. 5. № 1. С. 45–50. DOI 10.18503/2658-3186-2021-5-1-45-50. – EDN MZTSYF

9. Рахилина Е. В. Модели семантической деривации многозначных качественных прилагательных : метафора, метонимия и их взаимодействие / Е. В. Рахилина, О. С. Карпова, Т. И. Резникова // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : по материалам ежегод. Междунар. конф. "Диалог". М.: Изд-во РГГУ, 2009. С. 420–426

URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2009/materials/pdf/65.pdf>.

10. Складская Г. Н. Метафора в системе языка. СПб.: Филологический фак-т СПбГУ, 2004. 166 с.

11. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс] URL: <https://ruscorpora.ru/> [НКРЯ] Дата обращения: 22.01.2024

12. Corpus of Contemporary American English. [Электронный ресурс] URL: <https://www.english-corpora.org/coca/> [COCA] Дата обращения: 22.01.2024.

13. Oxford English Dictionary Second Edition on CD-ROM (v. 4.0). Oxford University Press, 2009. [OED].

Контекстуальная трактовка междометных значений: определение современной семантики

Чуносова И. А. (г. Челябинск, ФГАОУ ВО "Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)", *chunosovaia@susu.ru*)

Аннотация. В статье рассматривается зависимость трактовки междометного значения от ближайшего контекста и принадлежность его к существующей группе значений. Проанализированы примеры использования междометных единиц за большой период времени (на материале Национального корпуса русского языка). Показан живой отклик междометий на контекстуальную коннотацию, яркое соответствие значения общему посылу высказывания. Описаны трансформации части междометных значений, приведшие к закреплению и уточнению современной семантики. Отмечена многовариантность междометных значений и их условное закрепление.

Abstract. The article considers the dependence of the interpretation of an interjective meaning on the nearest context and its belonging to an existing group of meanings. The examples of the use of interjective units over a long period of time (based on the material of the National Corpus of the Russian language) are analyzed. The lively response of interjections to contextual connotation is shown, the vivid correspondence of the meaning to the general message of the utterance. The transformations of a part of interjective meanings that led to the consolidation and refinement of modern semantics are described. The multivariance of interjection values and their conditional fixation are noted.

Ключевые слова: междометие, история русского языка, диахронный анализ, междометное значение

Key words: interjection, history of the Russian language, diachronic analysis, interjection meaning

Цель статьи – это выявление функциональных и интенциональных изменений междометия "ах", а также их использование для уточнения эмотивного и эмоционального смысла высказывания. Для получения объективных данных об изменениях, касающихся междометия "ах", использовался метод контекстуального исследования в совокупности с отдельными элементами компонентного анализа и семантико-стилистического метода.

Междометие – это часть речи, обладающая широким спектром значений, выборочно реализуемых в каждом конкретном контексте [1]. Эмоционально-модальные состояния автора высказывания отражаются с помощью

экспрессивной лексики, к которой, в том числе, относятся и междометия [2]. Группы отражаемых значений лексикографировались в различных источниках, расширяясь или сужаясь со временем. На примерах из текстов разных эпох прослеживается, какие группы значений активно реализовались, а какие реализовались в меньшей степени.

Трансформация данных групп рассматривается нами на примере междометия "ах", одного из самых старых и продолжающего существовать в устойчивой лексической форме. Для иллюстрации применения междометия "ах" в группах значений здесь и далее примеры взяты из Национального корпуса русского языка (ruscorpora.ru). Зафиксированные группы значений междометия "ах":

1) Подчеркнутая пафосность обращения. Это значение междометия частотное на ранних этапах создания рукописных текстов на русском языке, ввиду преобладания религиозной тематики. Использование междометия в тесной связи с обращением всегда создает эмоциональный центр, создавая адресность, отчего вовлеченность реципиента возрастает. "Готов ли иззудити тело и житие за Христа, душу свою за тя положившаго, за церковь святую мать свою, за хвалу Божию, за люди своя и братию свою, в неволе бусурманской тяжким игом обремененную? **Ах**, христиане! **Ах** кровию Христовою искупленные и окропленные люди!" [митрополит Стефан (Яворский). Моисей Российский... (1711)]" [3]. В данном примере наиболее полно реализован потенциал междометия привлекать внимание и концентрировать эмоции: двойное повторение в совокупности с обсуждаемыми религиозными подвигами придает высказыванию яркий характер воззвания, страстной обличающей речи, требующей серьезного эмотивного и эмоционального сопровождения. Видами такого пафосного обращения, но менее патетичными, могут послужить **а) подчеркнутая жалоба** на предмет разговора и сопровождающий ее взволнованный тон, демонстративный надрыв, где пример использования проиллюстрирует классический текст "Недоросля": "Г-жа Простакова: **Ах**, батюшка братец! Уж года четыре как учится. Нечего, грех сказать, чтоб мы не старались воспитывать Митрофанушку. Троим учителям денежки платим. [Д. И. Фонвизин. Недоросль (1782)]" [3]; **б) досада и недовольство**, озвученные в патетическом пренебрежении мнением других, как у Ф.М. Достоевского: "– **Ах**, дядюшка, вы все с своими науками!.. [Ф. М. Достоевский. Село Степанчиково и его обитатели (1859)]" [3].

2) Радость. В этой группе значений происходит соприкосновение междометия с частичным звукоподражанием — словесная иллюстрация радостного вздоха, демонстративная и эмоциональная реакция на произошедшее в радостном ключе. Нередко для вычленения конкретно этого смысла приходится привлекать больше контекста, так как негативные эмоциональные оттенки зачастую задаются одним-двумя сопутствующими оценочными словами, тогда как позитивный эмоциональный посыл текста складывается из восприятия ситуации изнутри. Например: "Ах, что ж это за раздолье, семинарское житье!.." — слышится с противоположной стороны, и пробужденное эхо снова отвечает: "житье!" А небо такое безоблачное, такое синее и глубокое. Солнце льется золотом на вершины деревьев, по которым перелетают испуганные людскими голосами птички. [И. С. Никитин. Дневник семинариста (1860)]" [3]. В данном случае междометие "ах" с равной вероятностью могло означать радость или тоску, веселость или уныние, так как по краткому контексту "Ах, что ж это за раздолье, семинарское житье!.." полно его проанализировать невозможно. Однако рассмотрение примера подробнее дает нам авторское представление о семинарском житье как позитивном, радостном, ностальгическом переживании с яркой картиной идиллически воспринимаемого прошлого. Другой пример: "— Ах, как у тебя здесь хорошо, Женни! — воскликнула, осматриваясь по сторонам, Лиза. — Да, — я очень довольна. [Н. С. Лесков. Некуда (1864)]" [3], — также раскрывается в широком поле контекста, так как краткое сопровождение не поддается однозначной трактовке. Только при более пристальном взгляде на окружение междометия становится ясно, что "ах" в данном случае — выражение искреннего восхищения и радости.

3) Печаль. Отражение эмоционального и эмотивного состояния печали говорящего, с грустью описывающего часть своей жизни или обстоятельства, в которые он попал. Данная группа частично перекликается с первой, так как проходит путь от высокой пафосности выражаемого чувства, в данном случае — печали, до обыденного выражения простого факта грусти. Иллюстрацией этого огромного разрыва в коннотации служат два примера, близкие по времени создания, но противоположные по патетичности высказываемых чувств: "Ахъ жаль! что малой облакъ, все солнце затмѣняетъ, и скоро такія недостатки пересушаемъ. Но сіе искусство велико, чтобъ оныя исправя привести въ совершенство; по примѣру іУліА ЦЕСАРЯ, которой

будучи плѣшивъ, порокъ свой ляврами покрываль. Регула 24. Воздержать мнѣніе. [С. С. Волчков. Придворной человѣкъ [перевод книги Грациана с французского] (1742)] [3] и "Не возможно сердцу, **ах!** не иметь печали. [М. В. Ломоносов. Письмо о правилах российского стихотворства (1739)]" [3]. В первом примере, уже извлеченном из текста не религиозной, но светской тематики, так же патетично выражается печаль по поводу недостаточного совершенства людей и придворных людей в частности. Нравоучительный характер сочинения читается и в местах концентрации эмотивного смысла, подчеркнутых использованием междометия. В противоположность дидактической светской литературе, Ломоносов понижает эмфатический тон своего обращения к читателям, хотя целью имеет также поучение коллег по литературному цеху.

4) Удивление. Значение, которое воспринимается обывателем как частотное, однако довольно редко встречающееся в базе Национального корпуса или требующее большего погружения в контекст. Пример: "Я подвинулся ближе и кашлянул. – **Ах,** да! еще вы? Ну, переведите-ка что-нибудь, – сказал он, подавая мне какую-то книгу, – да нет, лучше вот эту. [Л. Н. Толстой. Юность (1857)]" [3]. В данной цитате читается удивление героя, внезапно заметившего присутствие Николая Иртеньева, только лишь после светского знака привлечения внимания, непосредственно поданного Николаем. Междометие "**ах**" с утвердительной частицей "да" рисует иллюстрацию со внезапным воспоминанием, однако весь контекст указывает на трактовку ситуации, где "**ах**" выражает удивление от присутствия молодого человека. "Она хорошая швея. В комнату вошла служанка, молоденькая девушка. – Посмотрите, Маша, каково я шью? я уж почти кончила рукавички, которые готовлю себе к вашей свадьбе. – **Ах,** да на них меньше узора, чем на тех, которые вы мне вышили! [Н. Г. Чернышевский. Что делать? (1863)]" [3] – тут значение удивления тоже тесно переплетается с другим оттенком эмоций, восхищением, но оба подобным образом выводятся из контекста.

5) Страх. Эмотивное и эмоциональное значение страха также присутствует в междометии "**ах**" в большей мере имплицитно. Например: "Мне умереть не страшно, а как я подумаю, что вот вдруг я явлюсь перед богом такая, какая я здесь с тобой, после этого разговору-то, – вот что страшно. Что у меня на уме-то! Какой грех-то! Страшно вымолвить! **Ах!** Гром. [А. Н. Островский. Гроза (1860)]" [3]. В приведенном примере сложно сократить кон-

текст без потери понимания смысла междометия, которое воплощает здесь страх от всей ситуации и от разгулявшейся стихии, по авторскому замыслу демонстрирующей ответ мира, природы и Бога на происходящее. Таким образом, страх здесь экзистенциальный, сопровождающий героиню на пути к роковому шагу. Изображение страха с помощью вербального знака междометия не всегда бывает имплицитным. Иногда этот смысл читается явно, однако расширенного контекста требует: "Побежит ли он с лестницы или по двору, вдруг вслед ему раздастся десять отчаянных голосов: "Ах, ах! поддержите, остановите! упадет, расшибется! [Н. А. Добролюбов. Что такое обломовщина? (1859)]" [3].

6) Неудовольствие. Данная категория может быть оформлена с заочным обращением к третьим лицам, когда они не могут участвовать в обмене мнениями, тогда междометие "ах" выступает яркой характеристикой негодования, усиливающей и резонирующей с нелицеприятным высказыванием: "Еремеевна Захворала, матушка, лежит с утра. Г-жа Простакова: Лежит! Ах, она bestия! Лежит! Как будто благородная! [Д. И. Фонвизин. Недоросль (1782)]" [3]. В иных случаях междометие "ах" сопровождает нелестные высказывания, обращенные напрямую к собеседнику, что всегда наполнено ярким эмотивным и эмоциональным наполнением, а также нередко приводит к вербальному столкновению героев: "– Ах, ты, рыжая bestия, – говорил садовник, – да как ты смеешь бить маленького барина... [А. С. Пушкин. Дубровский (1833)]" [3].

7) Внезапное воспоминание, уточнение. Данное значение реализуется намного чаще и намного более явно, чем многие из вышеупомянутых, примеров использования междометия "ах" в таком смысле очень много, приведем некоторые из них: "Ты может быть не знаешь, как сильно хорошее и дурное время надо мной действуют, спроси у Бегичева. Ах! поклонись Алексею Скуратову, да сажай его чаще за фортепьяно: по настоящему эти вещи пишутся в конце письма; но уж у меня однажды навсегда кто не на своем месте. [А. С. Грибоедов. Письма (1817)]" [3]. В этом контексте однозначно прочитывается смысл: автор спохватился и при оказии обратил внимание своего адресата на ассоциативно вспомнившийся факт. Другие примеры, взятые из классических произведений: "Ах, кстати, что это за сказка о Лорелее? [И. С. Тургенев. Ася (1858)]" [3]; "– Ах, да! я и забыл! да вот видишь... что с ними делать? [Ф. М. Достоевский. Село Степанчиково и его обитатели

(1859)]" [3] – иллюстрируют обыденность ситуации воспоминания, неожиданно восстановленного в памяти посреди коммуникации, и не требуют обширного контекста для анализа.

Зачастую перечисленные семантические группы смешиваются и выражают составное значение.

Библиографический список

1. Анварова А. Р. Из истории подходов к определению понятия "Междометие" // Вестник магистратуры. 2021. №10-1 (121). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-podhodov-k-opredeleniyu-ponyatiya-mezhdometie> (дата обращения: 19.11.2023).
2. Воробьева Е. Н. Экспрессивная функция языка: системный обзор // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekspressivnaya-funktsiya-yazyka-sistemnyy-obzor> (дата обращения: 19.11.2023).
3. Национальный корпус русского языка. 2003–2023. Доступен по адресу: ruscorpora.ru.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

К вопросу об использовании интерактивного подхода в обучении иностранному языку

Виноградова Ю. И., Путистина О. В. (*г. Мурманск, ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", кафедра иностранных языков, derinyaz@mauniver.ru*)

Аннотация. В статье рассматривается актуальность использования интерактивного подхода к обучению в процессе формирования иноязычных коммуникативных умений и навыков. В статье отмечается эффективность и преимущества данного подхода, анализируются особенности использования интерактивных приемов обучения иностранному языку, определяются условия, позволяющие обеспечить интерактивность занятий. Авторы приводят примеры трудностей, возникающих на уроках с применением интерактивного подхода к обучению в процессе формирования умений и навыков иноязычной речи, с которыми может столкнуться учитель, и предлагают возможные пути их решения.

Abstract. The article considers the significance of interactive approach in developing communicative skills in foreign language teaching. The article underlines the efficiency and advantages of this approach, analyzes some interactive techniques used in foreign language teaching and some conditions that make language learning interactive. The authors provide examples of different problems that may occur in the foreign language classroom and suggest the possible solutions.

Ключевые слова: иностранный язык, интерактивный подход, интерактивные приемы обучения, иноязычная коммуникативная компетенция, коммуникативные навыки и умения
Key words: foreign language, interactive approach, interactive teaching techniques, communicative competence in foreign languages, communicative skills

Использование интерактивного подхода к обучению создает на уроке иностранного языка стимулирующую и увлекательную обстановку, которая активно вовлекает обучающихся в учебно-познавательную деятельность. Интерактивные уроки предлагают возможность для активного взаимодействия учеников с языком и сокращают пассивное прослушивание и запоминание информации. Вместо пассивного слушания учителя, обучающиеся участвуют в диалогическом и полилогическом общении, задают вопросы, решают проблемные ситуации и развивают критическое мышление. Ученики могут применять свои знания, навыки и умения непосредственно на уроке, участвуя в диалогах, играх и совместной деятельности. Это помогает им развивать свои коммуникативные навыки и умения, а также уверенность в использовании иностранного языка.

Интерактивные приемы обучения способствуют индивидуализации обучения. Разнообразии интерактивных заданий и методов позволяет педагогам учитывать различные стили обучения и предпочтения каждого ученика. Обучающиеся могут выбирать пути решения задач, работать в группах или индивидуально, использовать различные приложения и онлайн-ресурсы в соответствии с их интересами. Это помогает создавать индивидуальный подход к каждому обучающемуся и максимально использовать их потенциал [1].

Кроме того, использование интерактивного подхода в обучении учитывает современные тенденции в образовании и соответствует потребностям современных обучающихся. Современные ученики активно взаимодействуют с технологиями и общаются в виртуальных пространствах. Поэтому использование интерактивных технологий и приемов в обучении помогает создать знакомую среду и учебные ресурсы, которые максимально реалистично отражают современный мир. Ученики могут использовать мультимедийные материалы, онлайн-игры, виртуальные экскурсии и другие цифровые ресурсы, что способствует их более эффективному обучению [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее ФГОС ООО) [4] является ключевым документом, определяющим цели и задачи образования. Одна из целей ФГОС ООО является формирование у обучающихся навыков владения иностранным языком на уровне коммуникативной компетенции. Интерактивный подход в обучении иностранному языку активно способствует достижению этой цели, поскольку фокусируется на активном общении, взаимодействии и практике использования языка в аутентичных ситуациях. ФГОС ООО подчеркивает важность развития коммуникативных навыков и умений обучающихся, включая навыки понимания на слух, навыки и умения устной и письменной речи. Интерактивный подход как часть общего образовательного процесса соответствует реализации таким принципам, как личностно-ориентированность, деятельностный характер обучения, адаптивность и вариативность. Интерактивный подход помогает обучающимся развивать языковую и культурную компетенцию, самостоятельность, творческое мышление и социально-коммуникативные навыки и умения.

Не смотря на регулярное использование интерактивных приемов на уроках английского языка, в особенности в процессе формирования умений и навыков иноязычной речи, в ходе образовательного процесса могут воз-

никать некоторые проблемы. Перечислим некоторые из трудностей и предложим возможные пути их преодоления.

1. Ограниченное владение иностранным языком, различные уровни владения иностранным языком [3].

Одной из главных проблем при использовании интерактивного подхода на уроках английского языка в средней школе является ограниченное владение обучающимися основами языка. Сложности в грамматике, лексике и структуре предложений могут препятствовать эффективному выражению своих мыслей в письменной или устной форме на английском языке.

Решение: для преодоления этой проблемы необходимо уделить особое внимание изучению основ языка и базовым коммуникативным навыкам. Педагоги должны проводить подготовительные уроки, направленные на обучение грамматике, лексике и структуре предложений. Это может включать в себя систематическую работу с учебниками, использование интерактивных онлайн-ресурсов, проведение контролируемых ролевых игр и множество других методов, которые помогут обучающимся укрепить свои языковые навыки и уверенно выражать свои мысли на английском языке.

2. Недостаточная мотивация.

Проблемой при использовании интерактивного подхода в обучении иностранному языку также является недостаточная мотивация обучающихся к выполнению собственно коммуникативных или творческих заданий в силу их трудоемкости. Для некоторых учеников коммуникативные задания на английском языке могут казаться слишком сложными, время затратными или невыполнимыми в силу нехватки языковых и речевых средств, что может привести к отсутствию интереса и мотивации или демотивации.

Решение: для преодоления этой проблемы необходимо создавать интересные и стимулирующие задания, которые будут соответствовать интересам и потребностям обучающихся. Педагоги могут использовать разнообразные интерактивные методы, такие как игры, проекты, соревнования и ролевые игры, чтобы сделать обучение более интересным и привлекательным. Важно также учитывать индивидуальные особенности и интересы каждого ученика, чтобы создать максимально дифференцированный подход к обучению.

3. Различная психологическая подготовленность учеников к работе в интерактивном режиме и различный опыт обучения с использованием парных и групповых форм работы [3].

Проблема различной психологической подготовленности учеников к работе в интерактивном режиме и проблема различного опыта обучения с использованием парных и групповых форм работы являются важными аспектами обучения, требующими особого внимания и разработки соответствующих стратегий решения. Некоторые ученики могут испытывать страх и тревогу при использовании учителем новых образовательных технологий, чувствовать неуверенность в своих способностях или опасаться возможных ошибок и негативной оценки своих действий. В то же время, другие ученики могут быть более открытыми к новому опыту и более уверенными в работе с интерактивными формами обучения. Помимо различной психологической подготовленности, ученики также могут иметь различный опыт работы в парных и групповых режимах. Некоторые ученики могут иметь опыт успешного сотрудничества в группах и умение эффективно взаимодействовать с другими учениками. В то же время, другие ученики могут испытывать трудности в установлении контакта с товарищами и сотрудничестве, их ориентация может быть скорее индивидуальной.

Решение: педагог должен создать поддерживающую и безопасную атмосферу, в которой ученики могут чувствовать себя комфортно, свободно выражать свои мысли и идеи. Важно показать понимание и терпение к обучающимся, содействовать развитию их самооценки и уверенности в собственных силах. Педагог также должен учитывать индивидуальные потребности и особенности каждого ученика, адаптировать методы работы и выбор партнеров или групп для работы. Важно проводить дифференцированные задания, учитывающие разные уровни подготовки и комфорт учеников. Внедрение интерактивных технологий следует осуществлять постепенно, начиная с простых и знакомых заданий. Это поможет ученикам постепенно осваивать и привыкать к новому формату работы, развивать свои навыки и уверенность в работе на уроках с интерактивными технологиями.

Педагог должен провести обучение навыкам успешного сотрудничества в парах и группах, включающее коммуникационные навыки, взаимное уважение и слушание других участников. Также можно провести тренинги и игры, направленные на развитие навыков сотрудничества. Важно создать условия, в которых ученики будут чувствовать себя комфортно, и предоставить им индивидуальную поддержку и помощь при необходимости. Только таким образом можно обеспечить эффективное использование интерактивных методов обучения иностранным языкам в классе.

4. Ограниченные возможности для контроля и оценки.

Еще одной проблемой при использовании интерактивного подхода в обучении иностранному языку являются ограниченные возможности для контроля и оценки. Педагогам сложно оценить и организовать обратную связь по большому количеству коммуникативных заданий.

Решение: для решения этой проблемы необходимо использовать разнообразные методы контроля и оценки работ обучающихся. Педагоги могут воспользоваться онлайн-инструментами и программами для создания и проверки заданий, использовать системы ранжирования и оценки, проводить индивидуальные консультации и обратную связь с каждым учеником. Важно также учить обучающихся самостоятельно оценивать свои работы и осуществлять самоконтроль, что поможет им развивать навыки критического мышления и улучшать свою иноязычную коммуникативную компетенцию.

Применение интерактивного подхода на уроках иностранного языка в средней школе имеет свои трудности, но с правильным подходом и применением соответствующих методик эти проблемы могут быть успешно преодолены. Важно уделять особое внимание развитию языковых и речевых навыков и умений обучающихся и создавать мотивирующую обстановку для обучения. Педагоги должны обладать соответствующими методическими навыками и использовать разнообразные методы контроля и оценки. Только таким образом мы сможем эффективно развивать коммуникативные навыки и умения обучающихся и помочь им достичь больших успехов в обучении иностранному языку в средней школе.

Библиографический список

1. Муравьева Л. М. Использование технологии интерактивного обучения на уроках английского языка в 8–9-х классах // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2016. № S13. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76158.htm> (дата обращения 19.11.2023).
2. Окатьева А. А. Технология обучения письму на английском языке с помощью цифровых сервисов // Молодой ученый. 2022. № 49 (444). С. 204–206. URL: <https://moluch.ru/archive/444/97301> (дата обращения 19.11.2023).
3. Путистина О. В. Интерактивный подход к обучению иноязычной письменной речи студентов в вузе // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2016. № S19. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76219.htm> (дата обращения 20.11.2023).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. N 287 // Реестр примерных основных общеобразовательных программ : [официальный сайт]. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia (дата обращения: 20.11.2023).

Использование аутентичных видеоматериалов интернет-сервисов в преподавании английского языка студентам старших курсов языковых направлений вузов

Ганич Е. С., Попович Г. К. (г. Мурманск, ФГАОУ ВО
"Мурманский арктический университет", *derinyaz@mauniver.ru*)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования видеоматериалов интернет-сервисов как эффективного средства обучения английскому языку студентов языковых направлений вузов. Отмечены основные преимущества одного из популярных интернет-ресурсов и предложена методическая разработка фрагмента урока с использованием видео контента по теме "Кино" для студентов старших курсов.

Abstract. The article is devoted to the problem of using videos from Internet hosting platforms in English language teaching process at the university. The main advantages of such resources for teaching senior students of the language department are described. The authors present a guidance note based on using a video from the Internet service that can be easily integrated into an English class related to the topic "Cinema".

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии, обучение английскому языку, интернет-ресурс, видеоматериалы

Key words: information and communication technologies, English language teaching, Internet resources, videos

В настоящее время повсеместное развитие информационных технологий позволило российской высшей школе найти ряд подходов, повышающих эффективность образовательного процесса. Информационно-коммуникационные технологии становятся неотъемлемой частью организации урока, расширяя его рамки за счет использования, в частности, таких средств обучения, как видеоматериалы с интернет-ресурсов.

Российские ученые отмечают, что сферы применения Интернета в образовательном процессе достаточно широки. Его можно рассматривать "как среду обучения, информационную среду, креативную среду, коммуникативную среду, среду для самоактуализации личности" [5, с. 26].

Так, применение видеоматериалов на уроках английского языка позволяет преподавателю создать для студентов старших курсов языковых направлений разнообразные ситуации общения, содействует развитию аналитических способностей, внимания, памяти, критического мышления, кругозора, побуждает обучающихся к мотивированной речевой деятельности. Н. Д. Гальскова отмечает, что "отвечая принципам развивающего обучения, видео по-

могает также обучить всем четырем видам речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию и письму), формировать лингвистические способности (через языковые и речевые упражнения), обеспечивать непосредственное восприятие и изучение культуры, истории страны изучаемого языка". [3, с. 18] При работе с видеоресурсом информация поступает посредством нескольких каналов, что помогает повысить прочность усвоения учебного материала.

Одним из популярных интернет ресурсов, содержащих различный видеоматериал, является бесплатный видеохостинг YouTube. Эта платформа предоставляет пользователям услуги загрузки, хранения и показа видеоматериалов, созданных как профессионалами, так и любителями. В открытом доступе находятся разнообразные источники, которые можно использовать в образовательных целях. Отечественные исследователи выделяют ряд преимуществ использования данного видеохостинга в процессе обучения иностранным языкам. По мнению Н. В. Арчаховой и М. П. Слободчиковой, использование материалов YouTube способствует развитию положительной мотивации студентов к обучению, помогая им понять, что "изучаемый материал описывает реальную жизнь, а значит, его можно и нужно использовать как для бытового общения, так и в профессиональной деятельности" [1, с. 303].

Среди положительных моментов использования Интернет-ресурсов М. В. Пац и Ю. В. Ежова, отмечают: 1) широкий выбор видеоматериалов, которые варьируются от специально созданных видео уроков до живых влогов, смонтированных блогерами; 2) возможность работы с аутентичными текстами, создание языковой среды; 3) наглядность информации, возможность наблюдать невербальные средства общения носителей языка, "погружение" в иноязычную реальность [4, с. 37]. М.А. Морозова к достоинствам видео с сервиса YouTube также относит многообразие предлагаемых видеоматериалов (фильмы разных жанров, реклама, новости, видеоролики) [8, с. 820].

Говоря о преподавании английского языка с опорой на Интернет видео-контент, важно учитывать диалекты и варианты языка, сленг, возможные ошибки говорящего, как речевые, так и фактические. Следовательно, задача преподавателя заключается в тщательном отборе и критическом осмыслении материалов, правильной интеграции в ход урока, планирование временного регламента, создании методических разработок с этими материа-

лами. Используемые видеоматериалы должны соответствовать основным педагогическими принципами обучения, а также возрасту обучающихся.

Изучая данный вопрос, авторы статьи ознакомились с рядом актуальных научных исследований, проанализировали набор типичных заданий, используемых при работе с видеоматериалами с сервиса YouTube, тщательно проработали методические рекомендации по организации занятий с применением Интернет-контента [2; 6; 7; 9; 11]. Результатом такой деятельности стала разработка фрагмента урока на английском языке в рамках темы "Кино" для студентов 4 курсов языковых направлений, обучающихся в Мурманском арктическом университете. Материалом для фрагмента послужил видео комментарий к анимационному фильму "Коралина в стране кошмаров" (Coraline, 2009) [10]. Ниже представлен его план-конспект.

Наименование предмета: Практика устной и письменной речи на английском языке.

Тип занятия: занятие по развитию и углублению знаний в рамках темы "Кино".

Цель занятия: развитие иноязычной коммуникативной компетенции по теме "Кино".

Задачи:

Образовательные задачи:

- развитие умения использовать лексику по теме "Кино";
- развитие навыков аудирования, монологической и диалогической речи на английском языке;
- формирование умения писать краткий обзор, рецензию на просмотренный фильм.

Развивающие задачи:

- развитие памяти и внимания;
- развитие страноведческой компетенции, расширение культурного кругозора обучающихся.

Воспитательные задачи:

- развитие культуры уважительного общения на иностранном языке в устной форме;
- развитие умения слушать собеседника.

Необходимое оборудование: компьютер / ноутбук с подключением к сети Интернет, проектор, колонки, раздаточный материал.

Продолжительность фрагмента: 25 минут.

Описание хода фрагмента занятия:

Преподаватель раздает бланки с заданиями и объясняет алгоритм работы. Перед коллективным просмотром видео, студентам необходимо выполнить задание 1 и 2. Для выполнения задания 1 преподаватель предлагает студентам объединиться в группы из двух-трех человек и обсудить вопросы подпунктов "a" и "b". После того, как каждый из участников групп сформулировал собственный ответ на вопросы, преподаватель просит представителя каждой из групп кратко и обобщенно представить полученные ответы. При выполнении задания 2 студентам необходимо ознакомиться с лексикой, которая им встретится при дальнейшем просмотре видео. Студенты должны прочитать список из 10 лексических единиц, уточнить транскрипцию, перевод и значение ранее незнакомых единиц. Как только все студенты в группе произвели проверку лексических единиц, преподаватель просит студентов по цепочке прочитать лексику задания 2. Продолжительность данного этапа составляет около 10 минут.

Непосредственно перед просмотром видео преподаватель просит студентов ознакомиться с содержанием задания 3, согласно которому студенты должны будут выполнить тест из четырех вопросов по содержанию видео. На ознакомление с заданием, разного рода уточнения, студентам дается около 1 минуты. Когда все студенты готовы к выполнению задания, преподаватель запускает видео для просмотра. Продолжительность единичного просмотра видео на стандартной скорости: 8 минут.

По окончании видео студенты выполняют тест. После этого идет коллективная проверка теста: преподаватель просит отдельных студентов прочитать вслух свои варианты ответа. В качестве завершающего этапа работы с видео студенты должны выполнить задание 4. Студенты по очереди отвечают на вопросы этого задания. Продолжительность данного этапа: около 6 минут.

Для закрепления изученного материала и с целью формирования умения писать краткий обзор, рецензию на фильм, преподаватель в качестве домашнего задания предлагает студентам написать комментарий на просмотренный в классе видеоматериал, либо рецензию / краткий обзор фильма на выбор студента.

Пример раздаточного материала для студентов:

1. Before watching a video-essay about the animated movie "Coraline" (2009), discuss with your peer(s):

a) Have you watched Coraline before? If not, has this essay got you interested?

b) Do you often watch videos about films? If you do, what kind of videos: reviews, video essays, short retellings, some random clips from the movies?

2. Before watching the video, read the words below. Check their meaning and pronunciation.

Stop-motion animation, deceptively, to click with smth, an elaborate film, movie motif, lethargic, vibrancy, to venture in, planchette, resentful.

3. While watching the video, point out the author's perspective on the film:

1) What was the author's impression of the film on the first watch?

- a) He hated the film.
- b) It was his favorite movie ever.
- c) He was not impressed.
- d) He got scared.

2) What is the motif of the movie?

- a) perspective;
- b) coming of age;
- c) the horrors of mundane life;
- d) dolls with buttons for eyes are scary.

3) How does NOT the author describe the main character?

- a) naturally explorative;
- b) selfish;
- c) obsessed with control;
- d) irritating;

4) Why did the author enjoy the movie more on his second watch?

- a) He got an acquired taste for stop-motion animation and horror.
- b) He now has more experience of interacting with people of different backgrounds.
- c) He read the original book and became a fan.
- d) He got a chance to get in touch with his inner child.

4. As you have already watched the video, give answers to the following questions:

Do you often rewatch the movies you have seen as a child? Does it bring you comfort of nostalgia or give you a new perspective on familiar things?

Данная методическая разработка с незначительными корректировками может быть использована не только на занятии по английскому языку, но и в процессе самоподготовки обучающихся в рамках дистанционного обучения.

Библиографический список

1. Арчахова Н. В., Слободчикова М. П. Использование видео-хостинга YouTube как средство развития коммуникативных навыков студентов неязыковых вузов при обучении иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 303–305.
2. Борщева О. В., Кузьмина Г. Ю. Видеохостинг YouTube в обучении иностранному языку в вузе // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2021. № 03 (56). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/videokhosting-youtube-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze.html> (дата обращения: 27.12.2023).
3. Гальскова Н. Д., Тез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие. М.: АCADEMIA, 2005, 336 с.
4. Ежова Ю. В., Пац М. В. YouTube как обучающий ресурс (иностраный язык, неязыковой вуз) // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. №7-2 (46). С. 36–39.
5. Ефременко В. А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка//Иностранные языки в школе. 2007. № 8. с. 18.
6. Качество высшего образования / под ред. М. П. Карпенко. М.: Изд-во СГУ, 2012. 291 с.
7. Краснова Т. И. Видео Интернет ресурсы в учебном процессе // Молодой ученый. 2012. № 9. с.281–283.
8. Морозова М. А. Использование видео сервиса YouTube на занятиях по иностранному языку / М. А. Морозова, С. А. Климова. // Молодой ученый. 2015. № 3 (83). С. 819-821. URL: <https://moluch.ru/archive/83/15417>. (дата обращения: 25.12.2023).
9. Beare Kenneth Learn How to Use YouTube in the ESL Classroom. ThoughtCo, Apr. 5, 2023. URL: <https://www.thoughtco.com/youtube-in-the-classroom-1211761>. (дата обращения: 29.12.2023).
10. I'll Never See Coraline the Same Way Again: YouTube 2023 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 29.12.2023. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Fxnpx_ly_Rg (дата обращения: 29.12.2023).
11. Peachey Nick Managing the digital classroom. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/news-and-events/world-teachers-day/2016/nik-peachey-managing-digital-classroom>.

Подходы к обучению учеников с нарушениями слуха английскому языку в условиях инклюзивного обучения

Квасюк Е. Н. (г. Мурманск, ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", кафедра иностранных языков, *derinyaz@tauniver.ru*)

Аннотация. В статье рассматриваются основные способы создания адаптационной инклюзивной среды для слабослышащих учеников на уроках английского языка. Автор перечисляет трудности, с которыми сталкиваются учащиеся с депривацией слуха при изучении иностранных языков; описывает подходы к обучению английскому языку детей с нарушениями слуха, дает методические рекомендации по организации работы на уроках.

Abstract. The article discusses the main ways to create an adaptive inclusive environment for hearing-impaired students in English lessons. The author lists the difficulties that students with hearing deprivation face when learning foreign languages; describes approaches to teaching English to children with hearing impairments, gives methodological recommendations for organizing work in the classroom.

Ключевые слова: учащиеся с нарушениями слуха, инклюзивное образование, адаптивные приемы обучения, индивидуализация и дифференциация в процессе обучения, методические рекомендации, здоровьесберегающие технологии

Key words: pupils with hearing impairments, inclusive education, adaptive teaching techniques, individualization and differentiation in the learning process, teaching recommendations, health-saving techniques

Одной из серьезных проблем учащихся с ОВЗ является нарушение слуха, что в значительной мере сказывается на развитии ребенка и его возможностях в учебе. Согласно современной статистике, в России около 13 000 000 людей со слуховой депривацией, в том числе более 1 000 000 это дети, и это число, к сожалению, постоянно растет. Среди причин нарушения слуха у детей называют следующие: различные инфекции, генетические факторы, превышение уровня шума, травмы, отравление токсическими веществами, патологии беременности и некоторые другие. Дети с глухотой или со слабым слухом имеют ограничения в восприятии отдельных звуков и потока речи. Это может приводить к трудностям в обучении, особенно, в изучении дисциплин, связанных с коммуникацией, среди которых английский язык имеет особое место.

В процессе обучения слабослышащие учащиеся могут сталкиваться со следующими трудностями. Во-первых, сложности в восприятии звуков

и потока речи затрудняют усвоение материала и понимание объяснений учителей. Во-вторых, у детей с нарушением слуха обычно присутствует отставание в развитии речи и языка, что приводит к неуспеваемости в школе. В-третьих, у слабослышащих дети часто бывают сложности с социализацией, они испытывают изоляцию и проблемы в общении со сверстниками и учителям. Эта особенность может сказываться на эмоциональном фоне ученика и мотивации к учебе.

Чтобы помочь таким детям успешно усвоить учебный материал, необходимо использовать специальные приемы обучения, а также предложить социальную поддержку и обеспечить меры для нивелирования эмоциональных трудностей, связанных с депривацией слуха.

Слабослышащие ученики могут иметь следующие особенности: замедленный темп психического (иногда и физиологического) развития, ограниченность представлений, системное недоразвитие речи (что приводит к ограниченности в коммуникации), преобладание наглядно-образного мышления, сложности в формировании словесно-логического мышления, узость познавательных интересов, общая нехватка запаса разносторонних знаний и некоторые другие. В связи с этим, на начальном этапе обучения иностранному языку, необходимо отдавать предпочтение индуктивному (вовлекающему) методу, когда правила преподносятся в реальном языковом контексте с большим количеством примеров, а также объяснительно-иллюстративному, при котором учитель демонстрирует типовые клише и затем отрабатывает их с учениками в течение урока, наглядно-репродуктивному, при котором приобретаются новые знания с использованием разного вида наглядного материала, но при этом не развивается творческое мышление, и частично-поисковому (или эвристическому), который предполагает включать учащихся в процесс поиска новых знаний и решения учебных проблемных заданий [1].

Выбор учителем таких словесных методов объяснения, как разъяснение, рассказ, дискуссия или беседа при обучении слабослышащих учащихся должен быть обоснованным и учитывать индивидуальные возможности детей воспринимать словесную иноязычную информацию на слух, а также особенности их общего речевого развития. Остановимся подробнее на требованиях к говорящему в общении с ребенком со слуховой депривацией на уроке иностранного языка.

1. Лицо учителя, который объясняет материал, должно быть хорошо освещено и направлено к слушающему для возможности читать по губам и видеть эмоции говорящего.

2. Речь на иностранном языке должна быть четкой, выразительной, плавной. Незнакомые языковые единицы должны объясняться отдельно.

3. Говорящий должен соблюдать установленные в английском языке нормы произношения и интонации, иногда проговаривая некоторые выражения несколько раз.

4. Темп предъявления речи на начальном этапе должен быть замедленным с постепенным наращиванием до темпа нормальной иноязычной разговорной речи.

5. При необходимости учитель может опираться на дополнительные наглядные средства (записи на доске, распечатанный материал, тактильную азбуку). Для улучшения качества жизни и процесса обучения, детям с нарушением слуха устанавливаются специальные устройства (медицинские приборы), такие как кохлеарные импланты и слуховые аппараты. Учителя в школе должны быть осведомлены об особенностях учеников и смогут применять индивидуальный подход в обучении.

Преподавание иностранных языков учащимся с депривацией слуха должно отличаться от технологии преподавания, которая применяется для учеников с нормальным слухом. Это связано не только с физическими нарушениями, но и с отличающимися способами восприятия речи и формирования устной речи и грамматических структур как родного, так и иностранного языков.

При обучении слабослышащих учеников эффективным подходом считается дифференцированное обучение с учетом психологических особенностей. Необходимо скоординировать работу учителя, ученика, родителей, логопеда и психолога, а также наладить взаимодействие разных школьных дисциплин. Главной целью является повысить мотивацию учеников с плохим слухом и достичь положительных результатов в процессе обучения английскому языку. Опытные учителя советуют работать в парах или индивидуально с каждым слабослышащим ребенком, что позволит больше качественно объяснять материал и оказывать необходимую помощь при возникновении сложностей в обучении. Важным моментом, который надо учитывать при планировании уроков английского языка – это физиологические особенности детей с ОВЗ (более рассеянное внимание, быстрая утомляемость и т. п.), поэтому использование на занятиях здоровьесберегающих технологий становится прерогативным. Можно подготовить физминутки на иностранном

языке, расслабляющие паузы, переключаться на разные виды деятельности, не связанные с процессом активного слушания. Также чтобы на занятии снять чрезмерную психофизическую нагрузку на слабослышащих учеников, можно использовать языковые упражнения развлекательного характера, различные игровые приемы и современные информационно-коммуникационные технологии.

Особое внимание важно уделять объему изучаемого материала. Он должен быть достаточным для эффективного усвоения иноязычных знаний и не превышать допустимых норм при обучении детей с ОВЗ [2].

Нужно ли изучать иностранный язык слабослышащим детям? Изучение английского языка помогает расширить кругозор, погрузиться в мировую культуру, способствует развитию личности ребенка и его адаптации к окружающему миру. Что немаловажно, изучение иностранного языка способствует развитию речевых навыков слабослышащих учеников.

Однако нельзя забывать и о серьезных трудностях, с которыми сталкиваются учащиеся с депривацией слуха. Часто таким детям приходится справляться со сложностями развития речи на родном языке, только после этого можно говорить о начале изучения иностранного языка.

Но, согласно исследованиям, учащиеся с нарушениями слуха могут добиться достаточно хороших результатов на начальном этапе изучения английского языка. Этот факт объясняется тем, что такие ученики обладают более развитым зрением, явно выраженным вниманием на наглядные опоры, более активным интересом к английскому произношению, что способствует более точному восприятию языковых единиц английского языка. Чтобы избежать трудностей в восприятии речи на слух, учителю необходимо нацеливать слабослышащего ребенка на использование иллюстраций к заданиям, контекста для понимания значения слов и выражений. Такой подход поможет увеличить их лексический запас и улучшить понимание иностранного языка в целом.

Учащиеся с разной степенью тугоухости могут изучать иностранный язык при условии правильно подобранных подходов. При обучении учеников с тяжелой или глубокой степенью тугоухости необходимо использовать дополнительную помощь и специализированные методики, такие как язык жестов, субтитры или дополнительные наглядные материалы [3]. Электронные носители информации являются наиболее подходящим средством для

развития навыков аудирования у слабослышащих учеников, так как могут обеспечить более громкое, четкое и последовательное предъявление звукового материала. Кроме того, воспроизведение звучания может быть остановлено и предложено к прослушиванию несколько раз, что поможет ученику с плохим слухом лучше понять лексику и грамматическую структуру иностранного языка.

Научные исследования показывают, что, необходимо увеличивать уровень звукового давления на 10–15 дБ, чтобы слабослышащий ребенок услышал звук с той же громкостью, что и ребенок с нормальным слухом. Таким образом, на уроке для слабослышащих учеников важно устанавливать более высокие уровни громкости проигрываемых материалов для аудирования, а также учителю надо более громко и четко произносить инструкции и объяснять учебный материал.

Одним из ключевых условий для развития слуховых представлений учеников является использование на уроках целенаправленных повторяющихся фонетических упражнений, которые направлены на развитие распознавания звуков иностранного языка. Также формированию слуховых представлений у слабослышащих детей способствует использование специального звукоусиливающего оборудования.

Обучение учащихся с нарушениями слуха всем видам речевой деятельности на английском языке, и чтения в частности, необходимо начинать с ознакомления с особенностями произношения звуков и правильного чтения слов. В связи с особенностями спеллинга английских слов (многие слова читаются не так, как пишутся), опытные педагоги инклюзивного обучения сходятся во мнении, что необходимо обучать детей со слуховой депривацией транскрипции и основным букво- и звукосочетаниям. При правильной организации обучения фонетической стороне иноязычной речи такие дети быстро овладевают умением грамотного английского произношения и чтения на английском языке.

Таким образом, создание инклюзивной образовательной среды на каждом уроке, которая учитывает индивидуальные особенности и потребности каждого ученика, включая учеников с нарушениями слуха, является неотъемлемым условием современной школы. Такой подход поможет учащимся с депривацией слуха более успешно взаимодействовать с окружающим миром и достигать лучших результатов в образовании.

Библиографический список

1. Богачева Т. В. Инклюзивное образование: обучение слабослышащих детей английскому языку // В сборнике: Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения. сборник материалов I Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой. Обнинск, 2020. С. 75–79.
2. Разецкая Г. Н. Методика обучения иностранному (английскому) языку слабослышащих и позднооглохших детей // Педагогические науки. 2021. № 2 (107). С. 14–17.
3. Douglas Simkiss Education of children with hearing impairment // Paediatrics and Child Health Volume 23, Issue 10, October 2013, p. 434–437 / URL: <https://doi.org/10.1016/j.paed.2013.04.011>

Использование аутентичных художественных фильмов при подготовке будущих учителей иностранных языков

Кускова С. В. (*г. Мурманск, ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", depinyaz@mauniver.ru*)

Аннотация. Автор описывает важность использования аутентичных киноматериалов при подготовке будущих учителей иностранных языков к культурно-просветительской профессиональной деятельности, предлагает апробированные формы работы с художественным фильмом на примере вестерна Brokeback Mountain.

Abstract. The author describes the importance of using authentic feature films when training future teachers of foreign languages for cultural and educational professional activities, offers proven forms of work with a feature film on the example of the western Brokeback Mountain.

Ключевые слова: культурно-просветительская деятельность, художественный фильм, этапы и формы работы, анализ, кинематографические приемы

Key words: cultural and educational activities, a feature film, stages and forms of work, analysis, cinematographic techniques

В соответствии с общими положениями ФГОС ВО по направлению подготовки бакалавров 44.03.05 "Педагогическое образование с двумя профилями подготовки", в процессе освоения образовательной программы обучающиеся готовятся к решению большого спектра задач потенциальной профессиональной деятельности, среди которых помимо педагогических и методических указывается культурно-просветительская. Автор данной статьи считает, что воспитать педагога-просветителя можно в том случае, когда учебный процесс в вузе, в частности, при подготовке будущих учителей иностранных языков, предусматривает их активное "окультуривание и просвещение" посредством включения материалов художественной литературы и киноискусства в урочную и внеурочную работу. Здесь и далее будут иметься в виду англоязычные ресурсы.

Чтение литературы и просмотр художественных фильмов являются важными аспектами учебной деятельности, способствующими как личностному (в том числе эстетическому) развитию студентов, так и их профессиональному совершенствованию. У данных видов художественного творчества есть много объединяющих характеристик. Фильмы похожи на романы или рассказы тем, что повествуют историю, выполняют т. н. нарративную функцию.

Кино и литература создаются в схожих жанрах, а именно: романтический (любовный), исторический, детектив, триллер, драма, приключения, ужасы и научная фантастика, к которым в киноискусстве также добавляются вестерны, боевики, фильмы-катастрофы и т. д. Нередко для анализа фильмов и художественной литературы используются одинаковые методы. При этом нельзя не обратить внимание на то, что фильмы являются визуальными, мультимедийными средствами и помимо передачи сюжета задействуют и активно влияют на большое количество органов чувств (при помощи современных технологий это не только зрение и слух, но и обоняние и осязание), чтобы создать особую атмосферу и вызвать активное проявление эмоций. Наряду с литературными элементами, такими как тема и проблема, сюжет, обстановка, характеристика героев и т. п., которые составляют текст или сценарий, существует множество различных кинотехник, используемых для повествования истории или раскрытия отношений. Создатели кинопродукции уделяют большое внимание звуку, музыке (саундтреки нередко становятся хитами и начинают самостоятельную жизнь после выхода фильмов на экран), освещению, ракурсам и монтажу.

В настоящей статье автор обращается к вопросу использования кино-материалов, поскольку по сравнению с более традиционным изучением литературных текстов, обучающий и культурно-просветительский потенциал вышеназванного вида деятельности используется в вузе в меньшей степени. Однако на наш взгляд, качественно подобранный художественный фильм на иностранном языке является живо воспринимаемым образцом иноязычной речи, визуализацией исторической эпохи и места, в которых происходит развитие сюжета, формирует хороший вкус и лингвострановедческую компетенцию, в целом.

Просмотр и анализ фильмов со студентами может показаться педагогу слишком объемной задачей, поэтому при работе с данным материалом необходимо выделить приоритеты, среди которых а) углубленное изучение языка (например, знакомство с региональными диалектами, яркий пример – фильм *This is England*, 2006); б) понимание исторического периода (существует большое количество эпиков, посвященных, например, династии Тюдоров в Англии (*Elizabeth* (1998), *Golden Age* (2007) или событиям Второй мировой войны (*Pearl Harbor* (2001), *The Pianist* (2002)); в) изучение социокультурных особенностей современных Великобритании и США, позволяющее узнавать важные реалии и тенденции развития общества (лоббизм в США –

Casino Jack (2010), выход Великобритании из Евросоюза – Brexit: The Uncivil War (2019) и т. д.

Существуют разные виды киноанализа, среди которых выделяются семиотический подход, сосредоточенный на изучении символов и образов, используемых в фильме, а также достигаемого за счет них эффекта; нарративный анализ исследует такие элементы повествования, как его структура, сюжет, ретроспектива, персонажи; культурный или исторический анализ исследует связь фильма с культурой, историей или обществом; также существует т. н. анализ мизансцены, где основное внимание уделяется тому, как снимается фильм: изучаются ракурсы камеры, актерское мастерство, сценография, костюмы и т. д. [1] Опыт автора показывает, что студенты языковых специальностей предпочитают комбинированный подход, позволяющий сосредоточиться на разных элементах и типах анализа. Выбор типа киноанализа также зависит от того, в рамках какой дисциплины – Практический курс английского языка, История и культура страны изучаемого языка, Лингвострановедение и т. п. – происходит обсуждение художественных фильмов. Очевидно, что эффективной такая деятельность может быть только при тщательной подготовке предпросмотрового и просмотрового этапов работы с фильмом, а также последующей дискуссии.

В кинокопилке автора статьи немалое количество довольно тщательно отобранных, просмотренных и обсужденных со студентами иняза оригинальных фильмов на английском языке, чему также способствовал многолетний опыт преподавания курса English for Social Studies учащимся Российско-норвежской школы в г. Мурманске. Сейчас этот опыт успешно, на наш взгляд, применяется в вузе.

Важно, чтобы знакомство с художественным фильмом логично вписывалось в учебную программу, дополняя и расширяя ее. Так, на 2 курсе в рамках дисциплины Практический курс английского языка изучается тема Challenge. Студенты говорят о жизненных трудностях и переживаниях, физических и эмоциональных испытаниях, благотворительности и т. д. В качестве материала для просмотра и обсуждения в текущем учебном году им предложен американский фильм *Brokeback Mountain* (2005), снятый на основе одноименного рассказа американской писательницы Энни Пру. Следует отметить, что несмотря на существующие противоречивые оценки, как книга (лауреат Национальной премии журнала *The New Yorker* в области

художественной литературы в 1998 г.; третье место премии О. Генри за рассказ в 1998 г.; финалист Пулитцеровской премии 2000 г. за художественную литературу), так и фильм (Золотой лев Венецианского кинофестиваля в 2005 г., четыре награды Британской академии BAFTA, 8 номинаций и 3 премии Американской академии Оскар и т. д.) заслужили мировое признание. По мнению автора статьи, фильм полезен для просмотра и изучения не только благодаря неоднозначности мнений критиков и общественности, но и потому что он обладает отличительными особенностями, важными для молодых людей – студентов языковых специальностей. Фильм снят в жанре вестерна, менее знакомого и популярного среди молодой зрительской аудитории. Интересны время и место действия фильма – 60–80-е гг. XX в., консервативные американские штаты Техас и Вайоминг. Несмотря на привычность для многих студентов американского варианта английского языка, определенную трудность вызывает понимание речи ковбоев и диалекта местных жителей в целом. Кроме того, фильм показывает некоторые особенности приграничного взаимодействия американцев и мексиканцев и т. д. Наконец, зрителя безусловно вдохновляют живописные виды Горбатой горы, одной из важнейших кинолокаций, и интересует ее символическое значение.

Как было отмечено ранее, успешная работа над фильмом начинается с предпросмотрового этапа. В нашем случае, студентам предлагается найти и представить информацию об американских штатах Техас и Вайоминг, а также о жизни ковбоев – их роде деятельности, увлечениях, ценностях, обо всем том, что делает ковбоя стереотипным символом США. Поскольку рассказ Энни Пру, положенный в основу фильма, довольно небольшой по объему, а также с целью снятия возможных языковых трудностей при просмотре фильма (сюжет фильма максимально близок к рассказу, а монологи и диалоги в них практически идентичны), студентам дается возможность познакомиться с данным литературным произведением. На последующих этапах они дополнительно могут сравнить рассказ и его киноадаптацию, выявить сходства и отличия, сопоставить свои впечатления от прочитанного и увиденного. Автору также видится важным привлечь внимание студентов к кинематографическим приемам, благодаря которым достигается погружение в исторический период и формируется эмоциональный отклик, поэтому обучающиеся предварительно знакомятся с такими ключевыми понятиями, как “*mise-en-scene, movement, structure, editing, sound, theme, perspective, a flashback, a long shot, a close-up*”.

Фильм предлагается студентам для домашнего просмотра, последующее обсуждение понимания кинокартины и полученных впечатлений проходит на занятии. Среди вопросов по содержанию, ответы на которые можно получить на этапе просмотра, следующие: 1. What is the opening scene in the film and its importance? 2. Who are the main characters in the film? How are they portrayed? Do they change in the course of the film? 3. When does the story take place approximately? Is this significant? 4. What is the plot of the story? How is this related to the conflict? 5. What is the setting or settings of the story? 6. What would you say are the themes of the story as portrayed in the film? The characters face a real challenge in life, don't they?... Таким образом, делается акцент на понимании сюжетной линии и затрагиваемых проблем, а также обеспечивается логическая "привязка" к изучаемой теме "Challenge".

На послепросмотровом этапе студентам предлагается выполнить следующие виды заданий: 1. Comment on the scenes filmed on Brokeback Mountain. How is the mountain portrayed? For example, is the mountain clean and pure or uninviting and harsh? Contrast this to the scenes which take place off the mountain. Does the mountain have any symbolic significance in your opinion? Explain. 2. Are there any film sequences that are particularly memorable? If so, what made them memorable - lighting, editing, camera angle, action, sound? 3. Comment on the use of music in the film. Are there any recognizable music motifs that reoccur? If so, where do they reoccur? Does the music play an integral part in the film or is it just "background music"? 4. Are there any unusual uses of perspective used in the film, for example, scenes shot through a character's eyes, unusual camera angles, etc.? 5. How is the film edited/ cut? 6. Comment on the final scene of the film. What statement is made through the images in this scene? Очевидно, ответы на такие вопросы требуют хорошей языковой подготовки и одновременно глубокого анализа увиденного. Нередко студенты говорят, что им приходится читать дополнительные аналитические материалы, посвященные данному фильму.

На завершающем этапе обучающиеся описывают сцену из фильма, которая произвела наибольшее впечатление. Следует отметить, что фильм Brokeback Mountain состоит из многочисленных эпизодов, радостных и драматичных, "на любой зрительский вкус", поэтому индивидуальные выступления студентов позволяют еще раз детально вспомнить сюжет и пережить волнительные моменты вместе с героями кинокартины. Из личного опыта

автора следует, что фильм не оставляет молодого зрителя равнодушным, вызывая позитивные или негативные эмоции. Также студентам предлагается познакомиться с рецензиями на фильм, англоязычными и русскоязычными, сравнить свои впечатления с мнениями международной аудитории. Как и при работе с любым другим киноматериалом, в качестве письменного задания можно предложить обучающимся написать рецензию [2], однако здесь автор придерживается принципа "умеренности", потому что слишком детальная проработка фильма может отрицательно сказаться на его итоговом восприятии, а в случае с *Brokeback Mountain* нам кажется более важным понимание темы и проблемы и разнообразное эмоциональное восприятие сюжета.

В заключении, автор планирует в дальнейшем собрать эти и другие методические материалы, разработанные на основе англоязычных фильмов, и оформить их в качестве пособия для использования со студентами языковых специальностей.

Библиографический список

1. How to Analyse a Film [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ndla.no/en/subject:1:4ad7fe49-b14a-4caf-8e19-ad402d1e2ce6/topic:1:3d30d5a0-724f-4afd-9b10-bfce97dc5d14/resource:1:10649>, свободный. – (дата обращения: 24.01.2024).
2. How to Write a Film Review – Режим доступа: <https://ndla.no/en/subject:1:a81148de-fb95-4e41-b000-57b268337e2d/topic:1:a6f26c4c-eaed-490e-8c97-b7f519bc1a2e/resource:41589cea-ace0-4cd1-a483-aa28a1236e75>, свободный. – (дата обращения: 24.01.2024).

УДК 37.091.3:81'243'373

ББК 74.268.19-268.4

Развитие лексических навыков обучающихся через использование современных цифровых технологий на уроках иностранного языка

Путистина О. В., Пенькова П. Д. (г. Мурманск, ФГАОУ ВО

"Мурманский арктический университет", *derinyaz@mauniver.ru*)

Аннотация. Данная статья посвящена обоснованию дидактического потенциала цифровых технологий для развития лексических навыков обучающихся в ходе обучения иностранному языку. Авторы рассматривают эффективность интеграции цифровых средств обучения, таких как интерактивные приложения, онлайн-ресурсы и игровые платформы, в процесс обучения лексической стороне речи. В статье представлен краткий обзор современных цифровых инструментов для развития лексических навыков обучающихся, а также выявлены проблемы и ограничения их использования в процессе обучения.

Abstract. This article considers the educational potential of modern digital technologies in developing learners' lexical skills in foreign languages. The authors analyze the effectiveness of integrating digital learning tools, such as interactive applications, online resources and gaming platforms, in the process of learning vocabulary. The article provides a brief outline of the existing digital tools to teach vocabulary, identifies the possible problems and limitations of their use.

Ключевые слова: иностранный язык, цифровые технологии, интерактивные технологии, мультимедийные ресурсы, лексическая сторона речи

Key words: foreign language, digital technologies, interactive technologies, multimedia resources, lexical aspect of speech

В современном образовании использование цифровых технологий становится все более значимым для эффективного обучения. В контексте изучения иностранных языков существует множество возможностей использования современных инструментов для развития лексических навыков обучающихся. Это может включать в себя использование приложений, онлайн-ресурсов, игр и других цифровых средств для активизации и обогащения словарного запаса учеников.

Активное применение цифровых технологий в образовательном процессе имеет потенциал кардинально изменить методы преподавания и повысить мотивацию обучающихся. В частности, в обучении иностранным языкам, таким как английский, цифровые инструменты предоставляют уникальные возможности для улучшения лексических навыков.

Преимуществами использования цифровых технологий в обучении лексической стороне речи являются:

Интерактивность: цифровые инструменты позволяют создавать интерактивные упражнения и игры, которые помогают обучающимся углублять знания о лексике через активное взаимодействие. Это может включать в себя задания на сопоставление слов, кроссворды, квизы и другие интерактивные формы, делая процесс обучения более увлекательным и запоминающимся.

Визуализация и мультимедиа: цифровые технологии позволяют использовать картинки, аудио и видео материалы для иллюстрации и объяснения новых слов и фраз. Визуальные и звуковые подсказки могут значительно улучшить понимание и запоминание лексики.

Персонализация обучения: при помощи цифровых инструментов можно создавать персонализированные программы обучения, учитывая индивидуальные потребности и темпы усвоения материала каждым учеником. Это способствует более эффективному усвоению лексики.

Доступность и мобильность: цифровые технологии делают обучение доступным в любое время и в любом месте. Многие приложения и онлайн-ресурсы для изучения языка доступны на мобильных устройствах, что позволяет ученикам учить новые слова в удобное для них время.

Мгновенная обратная связь: цифровые инструменты позволяют мгновенно проверять задания и предоставлять обратную связь. Это помогает обучающимся немедленно исправлять ошибки и улучшать свои навыки без необходимости ожидания оценки от преподавателя.

Интересные форматы обучения: с помощью цифровых технологий можно создавать увлекательные форматы обучения, такие как игры, викторины, чат-боты и т. д., что делает процесс изучения более интересным и занимательным [2, с. 110].

Использование цифровых технологий на уроках английского языка может существенно обогатить образовательный процесс и сделать занятия более интересными и эффективными.

Интерактивные доски и презентации

Использование интерактивных досок, таких как SMART Board или Promethean, позволяет учителю создавать интерактивные уроки с элементами перетаскивания, раскрывающихся списков и других заданий.

Презентации на слайдах (например, с использованием PowerPoint или Google Slides) с встроенными анимациями, видеороликами и гиперссылками могут сделать материал более доступным и запоминающимся.

Образовательные приложения и игры

Использование образовательных приложений, таких как Duolingo, Quizlet или Memrise, для поддержки изучения новых слов, фраз и грамматики.

Создание интерактивных игр с использованием платформы Kahoot! или Quizizz для проверки знаний и стимулирования соревновательного духа среди учеников [1, с. 17].

Видео и аудиоматериалы

Использование коротких видеороликов, аудиозаписей, подкастов или фрагментов фильмов для развития навыков восприятия на слух и обогащения лексики.

Создание собственных аудиоматериалов учителем или учениками для тренировки произношения и аудирования.

Виртуальные туры и обмены

Проведение виртуальных туров с использованием сервисов, таких как Google Earth, для изучения географии стран, говорящих на английском языке [4, с. 33].

Блоги и электронные портфолио

Создание классного блога или электронного портфолио, где ученики могут публиковать свои творческие работы, сочинения, презентации и другие проекты на английском языке.

Использование платформ для обратной связи и комментирования работ одноклассников.

Использование таких цифровых технологий не только делает уроки более интересными, но и обеспечит более активное вовлечение учеников, а также позволит индивидуализировать процесс обучения, учитывая различные стили обучения.

Несмотря на то, что цифровые технологии предоставляют множество возможностей для обучения лексике, их использование также может сопровождаться определенными трудностями и недостатками.

Отсутствие мотивации

Некоторые обучающиеся могут испытывать отсутствие мотивации при использовании цифровых инструментов для обучения лексике [5, с. 87].

Технические проблемы

Проблемы с доступом к технологии или нестабильное интернет-соединение могут привести к сбоям в обучении. Это особенно актуально для обучающихся, которые не имеют постоянного доступа к высокоскоростному интернету или современным устройствам.

Некоторые языковые нюансы

Некоторые онлайн-платформы могут не всегда учитывать все нюансы языка, такие как контекст, стиль общения или различия в диалектах, что может затруднить полное и понятное изучение лексики.

Зависимость от технологии

Зависимость от цифровых технологий может привести к тому, что обучающиеся могут утратить навыки обучения в традиционном формате, что может стать недостатком при необходимости использования бумажных материалов или других методов обучения.

Вызовы и перспективы использования цифровых технологий в обучении лексике представляют собой сложный баланс между инновациями и проблемами. Среди основных вызовов стоит выделить необходимость постоянного обновления программ и контента, чтобы соответствовать изменяющимся потребностям обучающихся. Также важно учитывать доступность технологий для всех учеников, чтобы избежать цифрового неравенства [3, с. 110].

Одной из трудностей является адаптация к различным стилям обучения, поскольку каждый ученик может иметь свои предпочтения и особенности в усвоении лексики. Это подчеркивает необходимость разнообразных методов и инструментов в использовании цифровых технологий для обучения лексике.

Несмотря на вызовы, перспективы также значительны. Интерактивные приложения, игры и онлайн-ресурсы могут сделать процесс обучения увлекательным и мотивирующим.

Однако, для того чтобы реализовать полный потенциал цифровых технологий в обучении лексике, важно учитывать возможность получения обратной связи от обучающихся и постоянно совершенствовать методики обучения, чтобы соответствовать динамике языкового обучения и требованиям современного образования.

В заключение можно подчеркнуть, что цифровые технологии не только обогащают процесс обучения английскому языку, но и способствуют более

глубокому усвоению материала. Их интеграция в учебный процесс открывает двери к новым методам обучения, стимулирует интерес обучающихся и создает более динамичное образовательное окружение.

Важно отметить, что при внедрении цифровых инструментов необходимо учесть индивидуальные особенности обучающихся и поддерживать баланс между технологическими новинками и традиционными методами обучения. Оптимальный результат достигается при грамотном сочетании обоих методов, обеспечивающих разнообразие и гибкость в обучении.

Таким образом, использование современных цифровых технологий на уроках английского языка может быть ключом к успешному формированию лексических навыков обучающихся, при условии осознанного и сбалансированного подхода к их внедрению в образовательный процесс.

Библиографический список

1. Григорьев С. Г., Гриншкун В. В. Педагогические аспекты формирования коллекций цифровых образовательных ресурсов // Вестник МГПУ: 2014. № 1 (27). С. 15–22.
2. Жукова Е. А. Образовательные онлайн-ресурсы: определение и виды / Молодой ученый. Казань: Молодой ученый, 2017. Выпуск 19 (153). С. 18–20.
3. Fulford C. & Buettner Y. Information and communication technology in education. A curriculum for school and programme of teacher development – UNESCO, 2002. 148 p.
4. Gutterman B. & Rahman S. Information and Communication Technologies (ICT) in Education for Development. N.Y.: United Nations, 2009. 39 p.
5. Lightbown M., Spada N. How languages are learned. Oxford: Oxford University Press, 2011. 242 p.

Приемы геймификации в обучении иностранному языку

Путистина О. В., Окорокова Е. И. (г. Мурманск, ФГАОУ ВО
"Мурманский арктический университет", derinyaz@mauniver.ru)

Аннотация. В статье предпринята попытка классифицировать методические приемы геймификации, которые используются на уроках иностранного языка. Приемы геймификации разделены на три категории. Категоризация проведена на основе контент анализа научно-методических и педагогических работ, посвященных заявленной проблематике. Авторы раскрывают особенности и возможности применения описанных приемов на уроках иностранного языка.

Abstract. This article outlines the categorisation of gamification techniques used in the foreign language classroom. The classification is compiled on the analysis of scientific and methodological literature on the stated topic. The authors reveal the features and the educational potential of the outlined techniques in foreign language teaching.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение иностранному языку, приемы геймификации, сторителлинг, дробление

Key words: foreign language, teaching foreign language, gamification techniques, storytelling, fragmentation

Нами был проведен анализ учебно-методического опыта учителей иностранного языка, представленного в научно-методической литературе по использованию приемов геймификации на уроках. Так, были рассмотрены научно-методические работы С. В. Титовой, Н. В. Титовой, К. В. Пермяковой, М. У. Худайбердиной и И. А. Смирновой, С. Николсона и др. [4; 3; 1; 5]. Данный анализ показал, что использование приемов геймификации набирает все большую популярность в практике преподавания иностранных языков на всех ступенях образования.

Прием обучения мы рассматриваем как способ взаимодействия педагога и обучающихся в ходе реализации соответствующего метода обучения. При этом прием обучения отличается определенным предметным содержанием, направлен на развитие познавательной деятельности обучающихся и всегда обусловлен целью обучения [2]. Анализ научно-методической литературы показывает, что методический прием (прием обучения) целесообразно рассматривать как составляющую часть метода обучения. Методический прием представляет собой совокупность обучающих действий педагога и учебно-познавательных действий обучающихся, которые всегда нацелены

на решение определенных образовательных задач. Соответственно, прием обучения стоит рассматривать как наименьшую единицу, составляющую структуру образовательного процесса.

Использование приемов геймификации на уроках во многом обусловлено и психологическими особенностями современных учеников. При этом точной, полной и общей классификации данных приемов в научно-методической литературе до сих пор не было составлено, однако представляется возможным выделить основные виды приемов геймификации, используемые на уроках иностранного языка. Для классификации приемов геймификации мы использовали работы С. В. Титовой [4], К. В. Пермяковой, М. У. Худайбердиной и И. А. Смирновой [1], С. Николсона [5], а также методические материалы учебных порталов Teachbase и TOP NAT [6; 7].

Методические приемы геймификации в обучении иностранному языку могут использоваться по отдельности (частично), а также в совокупности (комплексно).

Проведенный анализ литературы по проблеме исследования показывает, что все приемы геймификации возможно разделить на несколько групп (категорий):

1. Элементы геймификации в рамках общего сеттинга (структуры) урока: дробление, сторителлинг.
2. Элементы геймификации для создания системы "соревнование-поощрение-штраф": соревновательные элементы, приемы поощрения и виды штрафов.
3. Дополнительные девайсы геймификации: использование цифровых (компьютерных) технологий, цифровые инструменты для онлайн общения, онлайн и оффлайн игры.

Рассмотрим каждый из них:

1. Элементы общего сеттинга урока

1.1. Сторителлинг. Данный прием предполагает облачение учебного материала в увлекательную игровую оболочку: например, курс английского языка превращается в "путешествие в страну английского языка". Помимо словесного обрамления материала, данный прием также может включать в себя некоторые материальные особенности, такие как оформление кабинета, отдельные элементы одежды в стилистике истории и тому подобное.

1.2. Дробление. В первую очередь данный прием предполагает разделение материала на уровни сложности или же тематические этапы. Более

того, информацией об этих уровнях следует делиться с обучающимися: в таком случае ученики могут четко следить за своим прогрессом, так как они видят, с чем придется столкнуться на каждом уровне и какой по итогу будет примерный результат. В этом случае прием дробления также может включать в себя интерактивную карту маршрута курса для каждого обучающегося.

2. Система соревнования-поощрения-штрафа

2.1. Элементы соревнования. Данный прием включает в себя такие соревновательные элементы, как очки, трофеи, достижения, таблицы лидеров или же рейтинги.

Разберем, что представляет собой каждый из этих элементов. Очки – это численный эквивалент работы обучающегося; за каждое выполненное задание обучающийся набирает определенное количество очков, что позволяет ему в итоге перейти на следующий уровень сложности. Трофеи и достижения представляют собой форму публичного признания работы обучающегося, где трофеем – это знак перехода на следующий уровень сложности (например, трофей за 100 набранных очков, 1000 и так далее), а достижение – знак за особые успехи в работе (например, наибольшее количество прочитанных страниц, выполнение пяти заданий подряд без единой ошибки и так далее). Таблицы лидеров, или же рейтинги обучающихся это особый список, отображающий статистику (успех) каждого ученика. Данный элемент может показаться спорным: с одной стороны, он способен мотивировать обучающегося усерднее учиться, чтобы повысить свой рейтинг, однако, с другой стороны, он также может психологически подавить ученика из-за постоянного сравнения себя с кем-то более успешным. Подобную практику следует применять, исходя из психологического портрета всего класса.

2.2. Поощрение-штраф. В качестве поощрения обычно выступают как оценка, словесная похвала так и какие-либо материальные вознаграждения. Это может быть как индивидуальная награда: наклейка, значок, бейдж – в данном случае роль играет возраст обучающихся; так и коллективная: например, совместный просмотр фильма на уроке, поход в кино или же интересный семинар. Штраф, соответственно, противоположный этому прием. Применяется при неправильном выполнении задания или же нарушении дисциплины.

3. Дополнительные девайсы

3.1. Использование компьютерных технологий. Помимо того, что информационно-коммуникационные технологии являются средством комму-

никации во внеурочное время, они также могут частично использоваться для учебной деятельности. Дискуссия в онлайн-чате может повысить грамотность обучающегося, научить его правильно формулировать свои мысли в письменном виде, а также поддержать дисциплину. Более того, компьютерные технологии могут быть использованы для совместных просмотров обучающимися роликов, фильмов, запуска каких-либо обучающих программ, самостоятельного поиска информации, необходимой для урока и так далее.

3.2. Онлайн общение. Данный прием берет начало из практики создания чатов для игроков многопользовательских онлайн-игр – имея под рукой доступ ко всем участникам образовательного процесса одновременно, становится очень просто доносить какую-либо информацию общего характера, делать объявления или предупреждения. Помимо этого, чат может стать площадкой для обсуждения задания, уточнения непонятных моментов и тому подобного. Прием "онлайн общение" подразумевает не только создание общей площадки для коммуникации, но и непосредственное взаимодействие обучающихся: включение большого количества коммуникативных и интерактивных задач в процесс обучения.

3.3. Игры. В контексте игровых приемов термин "игровой" используется в значении "относящийся к игре", другими словами это подразумевает наличие игр, обычно коллективных, в учебно-методических комплексах. Игровой элемент тесно связан с соревновательным: одно очень редко существует без другого, в большинстве случаев они дополняют друг друга и делают образовательный процесс более увлекательным. В дополнение к этим двум элементам также добавляется часть поощрения: за самое быстро-выполненное задание, за отсутствие ошибок, за оригинальность идеи; и часть штрафа: за большое количество ошибок, за нарушение правил игры, за разговор на русском языке и т. п. Все эти элементы зависят от тематики, по которым проводятся игры.

Помимо этих семи приемов можно также отдельно выделить особый язык, используемый на занятиях. Этот "особый" язык существует и на традиционных уроках английского языка в виде подобных фраз: *open your books at page...*, *look at the board, is everything clear?* и т. д. При использовании приемов геймификации этот язык становится более разнообразным, но его суть остается прежней. Мы будем считать данный прием частью первого – сторителлинга, т. к. особый язык – это также определенный атрибут создаваемого мира, как и история, оформление и т. п.

Приемы геймификации достаточно многообразны и во многом подразумевают комбинирование для достижения большей эффективности. Однако на данный момент в большинстве УМК по иностранному языку геймификация представлена лишь частично: в образовательный процесс включены только отдельные элементы, разрозненные, часто вынесенные на самостоятельное рассмотрение, "под звездочкой", чего определенно недостаточно для поддержания мотивации обучающихся на необходимом уровне. Данные выводы сделаны на основе анализа серии учебников по английскому языку "Spotlight" и "English Favourite".

Библиографический список

1. Пермякова К. В., Худайбердина М. У., Смирнова И. А. Приемы геймификации на занятиях по иностранному языку // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. № 4. С. 196–202.
2. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Москва : Большая рос. энцикл., 1993–1999. 1617 с.
3. Титова Н. В. Геймификация как способ организации обучения // Вестник ТГПУ. 2015. № 9. С. 60–63.
4. Титова С. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135–152.
5. Nicholson S. Exploring Gamification Techniques for Classroom Management [Электронный ресурс]. 2013. URL: https://www.researchgate.net/publication/264129658_Exploring_Gamification_Techniques_for_Classroom_Management (дата обращения: 25.11.2023).
6. Teachbase [Электронный ресурс]. URL: <https://teachbase.ru/learning/obuchenie/trendy-v-obuchenii-gejmifikaciya/> (дата обращения: 25.11.2023).
7. TOP HAT [Электронный ресурс]. URL: <https://tophat.com/blog/gamification-education-class/> (дата обращения: 25.11.2023).

Технология кейс-стади и некоторые межкультурные аспекты преподавания иностранных языков

Хмара А. О., Копылов А. В. (г. Мурманск, ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", *derinyaz@mauniver.ru*)

Аннотация. В статье представлен анализ некоторых возможностей применения технологии кейс-стади в преподавании иностранных языков в старших классах гимназии. Авторы рассматривают в данной связи структуру языковой личности по Ю. Н. Караулову и показывают соотнесенность данной технологии с ее высшим уровнем – мотивационным. Это обстоятельство позволяет обеспечить эффективное вовлечение обучающихся в работу с использованием технологии кейс-стади, тогда как привлечение в качестве кейсов проблемных ситуаций межкультурного характера способствует формированию вторичной языковой личности обучающегося.

Abstract. The paper provides an analysis of some possibilities for using case study techniques in teaching foreign languages to senior high school students. The authors consider in this regard the structure of the linguistic personality as elaborated by Yu.N. Karaulov, and explore an important correlation of the techniques in question with its highest, motivational, level. The latter makes it possible to ensure an effective involvement of students in work based on the use of case study techniques. The authors suggest that turning to intercultural problems as a basis for situations to be discussed in class is likely to facilitate a gradual development of the student's secondary linguistic personality.

Ключевые слова: технология кейс-стади, преподавание иностранных языков, межкультурная коммуникация, языковая личность, вторичная языковая личность

Key words: case study techniques, foreign language teaching, cross-cultural communication, linguistic personality, secondary linguistic personality

Теория межкультурной коммуникации традиционно проявляет интерес и к некоторым вопросам лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, акцентируя при этом, разумеется, культурные аспекты обучения языкам. Представляется, что технология case study весьма интересна в этом отношении, так как она создает возможности для формирования в процессе изучения иностранного языка некоторых важных аспектов вторичной языковой личности.

Хотя цель формирования вторичной языковой личности в процессе изучения иностранного языка в школе и не ставится явным образом в государственном образовательном стандарте, нетрудно увидеть, что предусмот-

ренные им компетенции можно рассматривать в совокупности как весьма основательную предпосылку для ее формирования в дальнейшем. Кроме того, в специальной литературе эта цель иногда формулируется и вполне эксплицитно: так, например, поступает Н. Д. Гальскова, указывая, что "результатом образования в области современных неродных языков призвана стать сформированная вторичная языковая личность" [2, с. 22].

Очевидно, что культурные аспекты при этом играют весьма существенную роль. И. И. Халеева склонна видеть во вторичной языковой личности "метапродукт", порождаемый межкультурной коммуникацией, которая приобщает человека к "новым картинам мира" [5, с. 55]. Можно, видимо, сказать, что понятие вторичной языковой личности лежит непосредственно на пересечении областей межкультурной коммуникации и методики обучения неродным языкам, образуя одно из основных звеньев, их связывающих.

Если воспользоваться определением из докторской диссертации Г. И. Богина, то под языковой личностью следует понимать человека, взятого в аспекте его "готовности производить речевые поступки" [3, с. 150], т. е. рассматриваемого в единстве его речевого и социального поведения, человека, погруженного в дискурс [3, с. 221]. Ю. Н. Караулов в своей уже классической работе выделяет в структуре языковой личности три уровня:

- 1) вербально-семантический, или структурно-системный;
- 2) лингвокогнитивный, или тезаурусный, и, наконец;
- 3) мотивационный [4, с. 51].

Высшим из них является последний, так как именно он непосредственно связан со сферой деятельностных и коммуникативных потребностей личности, кругом ее общения, принимаемых ею коммуникативных ролей и практикуемых ею типов дискурса. Этот уровень неизбежно оказывается отмечен характерными историко-культурными и социальными чертами своей эпохи, и поэтому неудивительно, что именно он наиболее ярко проявляется в области межкультурной коммуникации [3, с. 150–151], где различия социокультурного порядка между коммуникантами становятся одним из важнейших факторов успешности или неуспешности конкретного акта коммуникации.

По Ю. Н. Караулову, на каждом из уровней структура языковой личности "складывается изоморфно из специфических типовых элементов", а именно: 1) из единиц данного уровня; 2) отношений между такими единицами и 3) сте-

реотипов, т. е. "особых, свойственных каждому уровню комплексов" [4, с. 52]. Если выделение таких элементов для первых двух уровней, в целом, не вызывает существенных затруднений, то для высшего, третьего, уровня это становится уже достаточно проблематичным. Это уровень наиболее индивидуализирован, и поэтому его структура оказывается несколько затемненной. Ю. Н. Караулов указывает, что "ориентация единиц мотивационного уровня должна быть прагматической" и поэтому здесь приходится исходить из "коммуникативно-деятельностных потребностей личности". Так как пока нет даже перечня таких потребностей, определение единиц, отношений и стереотипов данного уровня – дело весьма сложное. Однако некоторые предположения в этой области все-таки представляются вполне обоснованными. Так, в частности, ученый в этой связи рассматривает феномен прецедентных текстов, которые у него здесь предстают в качестве стереотипов мотивационного уровня [4, с. 52–54].

Именно этот уровень представляется наиболее интересным и в контексте темы, рассматриваемой в данной статье. Технология *case study* уже завоевала определенные позиции в вузовском преподавании иностранных языков, особенно на неязыковых направлениях подготовки. Это последнее обстоятельство, видимо, связано с тем, что она первоначально была ориентирована на анализ ситуаций, взятых из реальной деловой (т. е. профессиональной) практики, и на этой же основе была в свое время адаптирована к целям обучения неродным языкам. Накопленный в данной области опыт, однако, допускает, как представляется, распространение *mutatis mutandis* и на сферу обучения иностранному языку в старших классах гимназии.

В наиболее общем виде технология *case study* представляет собой применение в учебном процессе некой реальной ситуации, взятой из определенной профессиональной сферы, с целью ее углубленного анализа обучающимися, в ходе которого актуализируются те или иные знания и умения из соответствующей области. При этом выбираются ситуации, не допускающие однозначного решения конкретной практической проблемы, лежащей в их основе [1, с. 40]. Применение данной технологии в обучении иностранным языкам предполагает целый комплекс умений как у преподавателя, так и у обучающихся: необходимо уметь адекватно воспринимать и интерпретировать получаемую информацию, выявлять и анализировать ключевую проблему, корректно использовать при этом средства изучаемого языка,

участвовать в выработке коллективного решения, что происходит в условиях общей дискуссии. Занятия, построенные с использованием данной технологии, обычно предполагают три стадии работы с кейсом – от ознакомления с характером предстоящей работы и содержанием предлагаемого материала через анализ проблемы и выработку ее решения к выступлениям лидеров работавших с кейсом групп и завершающим комментариям преподавателя [1, с. 40–41].

Представляется, что проблемный и практически ориентированный характер ситуаций, используемых как основание предлагаемого для обсуждения кейса, способен в максимальной степени апеллировать к высшему – мотивационному – уровню формируемой вторичной языковой личности, – разумеется, при условии умелого подбора материала для кейса со стороны преподавателя. Зная интересы, социокультурные и психологические особенности той или иной группы обучающихся, преподаватель вполне способен подобрать для анализа и обсуждения кейс, который релевантен именно для их деятельностных и коммуникативных потребностей. Предполагаемая в данном случае уже самим характером технологии case study актуализация в процессе работы факторов мотивационного уровня – высшего и психологически наиболее мощного – создает благоприятную атмосферу для формирования навыков и умений, коррелированных с более низкими уровнями языковой личности. Хорошо известно, что педагогические неудачи нередко имеют своей наиболее глубокой причиной отсутствие мотивации у обучающихся.

В условиях старших классов гимназии обращение к чисто профессиональным ситуациям для кейсов было бы по очевидным причинам нецелесообразно. Однако проблемный характер подлежащих обсуждению ситуаций можно вполне эффективно обеспечить через обращение к сфере межкультурной коммуникации. В ней ситуации проблем и даже конфликтов вполне обычны, и при этом в различного рода источниках имеется множество описаний конкретных реальных ситуаций такого рода. Они нередко могут быть интересны обучающимся уже сами по себе, и при этом здесь присутствует даже некоторый аналог "профессиональных знаний", предполагаемых в классическом варианте применения технологии case study. Это знания о двух контактирующих культурах, которые постепенно накапливались у обучающихся в процессе освоения родного и иностранного языков. Технология case study позволяет применить их к конкретной обсуждаемой ситуации.

Необходимость обсуждать кейс на изучаемом языке при данном типе ситуаций может заставить учащихся задуматься также и о том, как о явлениях своей культуры следует говорить на изучаемом языке, побуждая их сравнивать не только культуры, но и способы их описания на разных языках.

Таким образом, представляется, что одним из наиболее сильных аспектов технологии case study в обучении иностранным языкам является то, что она позволяет сравнительно легко актуализировать в процессе обучения высший – мотивационный – уровень языковой личности, тогда как привлечение в качестве материала для кейсов ситуаций межкультурного характера способствует более эффективному формированию у обучающихся вторичной языковой личности.

Библиографический список

1. Буковский С. Л. Основы методики обучения иностранным языкам в схемах и таблицах. Иллюстративно-графический курс: учебное пособие [Текст] / С. Л. Буковский, А. Н. Щукин. М.: Флинта, 2020. 238 с.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. М.: Academia, 2006. 336 с.
3. Зинченко В. Г. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической перспективе: учебное пособие [Текст] / В. Г. Зинченко, В. Г. Зусман, З. И. Кирнозе. М.: Флинта, Наука, 2007. 224 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. М.: URSS, 2019. 264 с.
5. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. 238 с.

Интеграция кейс-стади в обучении английскому языку

Хмара А. О., Лисицына Т. Н. (г. Мурманск, ФГАОУ ВО

"Мурманский арктический университет", *derinyaz@mauniver.ru*)

Аннотация. В данной статье предлагается процесс интеграции кейс-метода в обучение английскому языку. Рассматривается эффективность применения этого метода, его влияние на активность студентов, развитие критического мышления и практическое использование полученных знаний. В статье обсуждаются педагогические стратегии и методики, способствующие успешной реализации кейс-стади в контексте обучения английскому языку. Рассмотрена важность интеграции кейс-стади для обогащения образовательного процесса и поддержки учебной деятельности студентов в изучении английского языка.

Abstract. This article explores the process of integrating the case study into the English language teaching. It examines the effectiveness of applying this study, its impact on student engagement, the development of critical thinking, and the practical application of acquired knowledge. The article discusses pedagogical strategies and methodologies that contribute to the successful implementation of the case study in the context of teaching English. The significance of integrating the case study for enriching the educational process and supporting students' academic activities in the field of the English language is emphasized.

Ключевые слова: кейс-стади, обучение английскому языку, эффективность, педагогические стратегии

Key words: case study, teaching English, effectiveness, pedagogical strategies

В современном мире владение английским языком является важнейшим навыком для успешной учебы и карьеры. Однако традиционные методы преподавания английского языка часто не обеспечивают практического применения языковых знаний. В этой связи интеграция интерактивных методов, таких как кейс-стади, может значительно повысить эффективность обучения [1].

Изучение и критический анализ литературы по проблеме исследования позволил выделить наиболее актуальные моменты интеграции кейс-стади в образовательный процесс по английскому языку:

- выбор релевантных кейсов: интегрировать в учебный процесс актуальные кейсы, связанные с интересами студентов, для более эффективного обучения;
- организация групповой и индивидуальной работы: сочетание групповой и индивидуальной работы позволяет студентам работать с кейсами в (мини)-группе, а затем развивать свои идеи и умения индивидуально;

- оперативная организация обратной связи и дебрифинга: важно предоставлять студентам обратную связь по результатам их анализа кейсов, поддерживая обсуждение и выявляя возможные улучшения в развитии их коммуникативных навыков.

Проанализировав также психолого-педагогическую и методическую литературу по нашей проблематике, возьмем за основу определение кейс-стади, которое представляется нам наиболее актуальным, так как является, с одной стороны, максимально простым и понятным, а с другой стороны, полностью отражает сущность кейс-стади.

Итак, технология кейс-стади представляет собой технику активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов). Применение кейс-стади в обучении английскому языку имеет ряд очевидных преимуществ:

1. Повышение мотивации обучающихся к изучению английского языка. Работа с реальными кейсами на английском вызывает гораздо больший интерес у студентов, чем выполнение упражнений по учебнику, к тому же часто эти упражнения не являются коммуникативными.

2. Развитие навыков умений (видов речевой деятельности) говорения и письма. Анализ кейсов и дискуссии по ним требуют активного использования английского языка.

3. Совершенствование навыков умения аудирования. Работа с видео- и аудиокейсами способствует успешному развитию навыков восприятия речи на слух.

4. Формирование критического мышления. Кейсы не имеют однозначных решений, поэтому студенты учатся критически анализировать ситуации и аргументировать свою точку зрения.

5. Приобретение практических знаний. Кейсы основаны на реальных ситуациях, с которыми студенты могут столкнуться в жизни, что повышает практическую ценность обучения [2].

Для успешной интеграции кейс-стади в обучение английскому языку преподавателю следует:

- подбирать аутентичные кейсы с учетом как языкового уровня студентов, так и их жизненного опыта;
- сочетать работу с кейсами с другими активными приемами работы, такими как, дискуссии, презентации, ролевые игры;

- использовать кейсы для контроля практических языковых навыков;
- организовывать как индивидуальную, так и групповую работу обучающихся с кейсами;
- поощрять студентов к исследовательской работе и выдвижению нестандартных решений кейсов.

Кейс-стади играет ключевую роль в стимулировании активности студентов в учебном процессе. Рассмотрение реальных кейсов приводит к созданию ситуаций, требующих от студентов не просто пассивного восприятия информации, а активного участия в обсуждении и анализе. Этот метод разбивает стереотип традиционного лекционного обучения, делая обучение более интерактивным и динамичным. Ключевым преимуществом кейс-метода является его способность развивать критическое мышление студентов. При анализе кейсов они вынуждены вырабатывать логичные аргументы, искать альтернативные решения и принимать обоснованные решения. Этот процесс поддерживает формирование навыков анализа, оценки информации и принятия обоснованных решений, что имеет важное значение для их дальнейшего развития как профессионалов и личностей. Одним из главных преимуществ кейс-метода является его способность подготовить студентов к практическому применению полученных знаний в реальных сценариях. Рассмотрение кейсов из бизнеса, юриспруденции или других областей предоставляет студентам практические примеры применения языка в конкретных ситуациях. Это не только улучшает их языковые навыки, но и готовит к использованию этих навыков в будущей профессиональной деятельности.

В целом, использование технологии кейс-стади в обучении английскому языку эффективно с точки зрения не только усвоения языковых навыков, но и развития критического мышления и подготовки к практическому использованию знаний. Этот метод активно включает студентов в учебный процесс, формирует их навыки анализа и решения проблем, что в итоге обогащает их образовательный опыт и готовит к успешной адаптации в профессиональной сфере.

Использование технологии кейс-стади в процессе обучения английскому языку предполагает глубокое погружение в различные педагогические стратегии и методики для обеспечения максимальной эффективности данного подхода.

Начнем с выбора кейсов, который является стратегически важным этапом. Необходимо тщательно подбирать кейсы, которые будут соответство-

вать уровню языковых навыков студентов и, в то же время, будут интересными и актуальными. Релевантные кейсы создают не только стимулирующий контекст для изучения языка, но и способствуют активному вовлечению студентов в образовательный процесс.

Интерактивные формы работы, такие как групповые динамика и ролевые игры, предоставляют уникальные возможности для активного участия студентов. Групповые обсуждения позволяют им обмениваться мнениями, анализировать кейсы в коллективе, что способствует развитию коммуникативных навыков. Ролевые игры, в свою очередь, дарят студентам возможность вживаться в реальные сценарии, применяя языковые конструкции в живых, практических условиях.

Организация обратной связи и дебрифинга – это неотъемлемая часть процесса. Через этот механизм студенты могут осознавать свой прогресс, выявлять слабые места и обсуждать возможные улучшения. Индивидуальная обратная связь, предоставленная преподавателем, играет важную роль в формировании понимания индивидуальных потребностей студентов.

Помимо этого, важна интеграция специализированных языковых упражнений, направленных на расширение словаря и углубление грамматических знаний. Эти упражнения дополняют процесс анализа кейсов, обогащая языковой аспект обучения.

Использование современных цифровых технологий и электронных ресурсов, виртуальная обучающая среда, придает технологии кейс-стади еще большую эффективность. Они не только делают уроки более интерактивными, но и предоставляют студентам доступ к более широкому спектру образовательных ресурсов.

Эти стратегии и методики в комплексе создают подходящую педагогическую среду для успешной реализации кейс-метода в обучении английскому языку. Они стимулируют развитие языковых и речевых навыков, критического мышления и практического применения полученных знаний, делая процесс обучения более глубоким и продуктивным как для студентов так и для педагога.

Интеграция кейс-стади в обучение английскому языку играет фундаментальную роль в обогащении образовательного процесса и поддержке учебной деятельности студентов. Эта техника не только содействует эффективному усвоению языковых навыков, но и развивает широкий спектр ко-

гнитивных, социальных и профессиональных умений. Рассмотрим важность интеграции кейс-стади в контексте обучения английскому языку [3].

1. Стимуляция активного участия.

Кейс-стади создает условия для максимального вовлечения студентов в образовательный процесс. Рассмотрение реальных кейсов требует не только пассивного усвоения информации, но и активного участия в анализе, обсуждении и предоставлении аргументированных мнений. Это стимулирует интерес и создает динамичную, взаимодействующую обстановку в классе, что способствует более глубокому пониманию и запоминанию материала.

2. Развитие коммуникативных навыков.

Одним из ключевых аспектов кейс-стади является развитие навыков общения на английском языке. Студенты вынуждены выражать свои мысли, анализировать ситуации и предоставлять аргументированные ответы на иностранном языке, что способствует развитию навыков устной и письменной коммуникации. Групповые обсуждения, ролевые игры и другие элементы кейс-стади активизируют не только когнитивные процессы, лексические навыки и умения, но и способствует использованию английского языка в различных ситуациях общения.

3. Развитие критического мышления.

Анализ реальных кейсов требует от студентов критического мышления. Они вынуждены оценивать информацию, выделять ключевые аспекты, формулировать свои точки зрения и принимать обоснованные решения. Этот аспект кейс-метода является неотъемлемой частью формирования критического мышления, что не только полезно для усвоения языка, но и является важным навыком в широком образовательном и профессиональном контексте.

4. Практическое применение знаний.

Кейс-метод предоставляет студентам возможность применить свои языковые знания на практике. Анализируя реальные сценарии, они сталкиваются с реальными языковыми задачами и ситуациями, что способствует практическому применению языковых навыков в реальных условиях.

5. Подготовка к профессиональной деятельности.

Кейс-метод, особенно если используются кейсы из профессиональных областей, помогает студентам подготовиться к использованию английского языка в будущей профессиональной деятельности. Он развивает специфич-

ческую терминологию, контексты и навыки, необходимые для успешной коммуникации в выбранной сфере.

б. Мотивация и учебная активность:

Интеграция кейс-стади в обучение английскому языку создает у студентов ощущение реальной ценности изучаемого материала. Это повышает их мотивацию и учебную активность, поскольку они видят прямую связь между изучаемым материалом и его практическим применением. В целом, интеграция кейс-стади в обучение английскому языку оказывает глубокое влияние на образовательный процесс, обогащая его и предоставляя студентам поле для совершенствования языковых навыков, но и набор компетенций, необходимых для успешного взаимодействия в современном многоязычном и культурном мире.

Библиографический список

1. Куимова М. В. The use of case study method in teaching English as a foreign language in technical university // Молодой ученый. 2010. №1–2. С. 81–87. URL: <https://moluch.ru/archive/13/1176/>. (Дата обращения: 05.12.2023).
2. Покосенко Е. А. Практическое применение методов, средств, приемов работы на уроке. // Методические рекомендации. Екатеринбург, 2009. 24 с.
3. Сурмин Ю. П. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода. К.: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.

СПИСОК АВТОРОВ

Александрова Елена Владиславовна заведующий кафедрой иностранных языков, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Института гуманитарных и социальных наук ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", член Правления СПР, г. Мурманск, Россия; *aevea@mail.ru*

Виноградова Светлана Аюповна директор Института гуманитарных и социальных наук, доктор филологических наук, доцент, ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", г. Мурманск, Россия; *svetvin@mail.ru*

Виноградова Юлия Игоревна магистрант 2 курса направления подготовки "Педагогическое образование. Современные технологии в преподавании иностранных языков", ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", г. Мурманск, Россия

Ганич Елена Сергеевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Института гуманитарных и социальных наук ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", г. Мурманск, Россия; *elga2004@mail.ru*

Епимахова Александра Сергеевна кандидат филологических наук, доцент, доцент базовой кафедры технологий и автоматизации перевода в бюро переводов "АКМ-Вест", Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия; *a.epimahova@narfu.ru*

Зенов Егор Всеволодович ассистент кафедры иностранных языков Института гуманитарных и социальных наук ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", г. Мурманск, Россия; *yegzenov@gmail.com*

Исакова Елена Михайловна кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры герменевтической лингводидактики и английской филологии, г. Тверь, ФГБОУ ВО "Тверской государственный университет", г. Тверь, Россия; *e.m.isakova@mail.ru*

Квасюк Елена Николаевна кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Института Гуманитарных и социальных наук ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", г. Мурманск, Россия; *lkvasuk1978@gmail.com*

Копылов Андрей Васильевич кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Института гуманитарных и социаль-

ных наук ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет"", г. Мурманск, Россия; *andreikopylov2010@yandex.ru*

Коробкова Юлия Владимировна магистрант 1 курса, кафедра герменевтической лингводидактики и английской филологии ФГБОУ ВО "Тверской государственный университет", г. Тверь, Россия

Крюкова Наталья Федоровна доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой герменевтической лингводидактики и английской филологии, ФГБОУ ВО "Тверской государственный университет", г. Тверь, Россия; *nakrukova@mail.ru*

Кускова Светлана Владимировна кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Института гуманитарных и социальных наук ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", г. Мурманск, Россия; *susy05@mail.ru*

Лисицына Татьяна Николаевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Института гуманитарных и социальных наук ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет"", г. Мурманск, Россия; *lisistyna@rambler.ru*

Малявина Анна Николаевна кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова", г. Нижний Новгород, Россия;

доцент кафедры иностранных языков ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет" г. Мурманск, Россия; *maljawina@yandex.ru*

Огорокова Екатерина Игоревна магистрант 2 курса направления подготовки "Педагогическое образование. Современные технологии в преподавании иностранных языков", ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", г. Мурманск, Россия

Попович Глеб Константинович магистрант 1 курса направления подготовки "Педагогическое образование. Лингвистика и иноязычное лингвообразование", ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", г. Мурманск, Россия

Пенькова Полина Дмитриевна магистрант 2 курса направления подготовки "Педагогическое образование. Современные технологии в преподавании иностранных языков", ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", г. Мурманск, Россия

Путистина Ольга Владимировна кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Института гуманитарных и социальных наук ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", г. Мурманск, Россия; *onitsitup@mail.ru*

Чуносова Ирина Александровна старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Института лингвистики и международных коммуникаций НИУ "Южно-Уральский государственный университет", г. Челябинск, Россия; *chunosovaia@susu.ru*

Хмара Артём Олегович магистрант 2 курса направления подготовки "Педагогическое образование. Современные технологии в преподавании иностранных языков" ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", г. Мурманск, Россия